

Attributiva och predikativa adjektiv, inversion och bisatsordföljd
Processbarhetsteorins nivåer tre fyra och fem i finska gymnasisters uppsatser

Valtteri Viitanen
Pro gradu-avhandling
i nordisk filologi
Humanistiska fakulteten
Uleåborgs universitet
Januari 2021

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Förteckning över figurer och tabeller	4
1 INLEDNING	5
1.1 Syfte	7
1.2 Material	9
1.3 Metod	12
1.4 Tidigare forskning	13
1.5 Uppläggning	16
2 TEORETISK BAKGRUND	17
2.1 Olika teorier om språkinlärning	17
2.2 Läroplanens syn på lärande	19
2.3 Andraspråksinlärning	20
2.4 Processbarhetsteorin (PT)	24
2.5 Kongruens i svenskan	26
2.6 Attributiv och predikativ kongruens	28
3 KATEGORISERING AV MATERIALET	31
3.1 Attributiv kongruens	33
3.2 Predikativ kongruens	35
3.3 Inversion	42
3.4 Bisats med negation eller satsadverbial	43
4 RESULTAT	46
4.1 PT-nivå	46
4.2 Överblick	48
4.3 Håller PT-teorin?	51
4.4 Inversion jämfört med predikativ kongruens	54
4.5 Genus jämfört med numerus	56
4.5.1 Samma underkategori i olika positioner	57
4.5.2 Olika underkategorier i samma position	61
4.5.3 Direkt referens jämfört med cirkumstantiell referens	62
4.6 Bisatser på PT-nivå fem	67
5 SAMMANFATTANDE DISKUSSION	69
5.1 Slutsatser	71
5.2 Fortsatt forskning	73
LITTERATURFÖRTECKNING	76
BILAGOR	80
Bilaga 1: Definitioner för grammatiska termer	80

Bilaga 2: Formulär för tillåtelse att använda materialet i pro gradu-avhandlingen	85
Bilaga 3: Instruktioner för uppsatskrivandet	86

Förteckning över figurer och tabeller

Tabell 1: Materialets uppsatser	10
Tabell 2: Svenskans adjektivböjning "-0" = inget suffix, formulerad efter Hammarberg 1996:79.29	
Tabell 3: Attributiv och predikativ adjektivkongruens	300
Tabell 4: Attributiva adjektiv	344
Tabell 5: Predikativa adjektiv	388
Tabell 6: Huvudsatser som börjar med något annat än subjekt	422
Tabell 7: Bisatser som inkluderar negation eller satsadverbial	444
Tabell 8: Bisatser med negation eller satsadverbial och med modalt hjälpverb (blå) eller med endast ett huvudverb (grön).	688
Figur 1: Elevernas nivå enligt processbarhetsteorin.	466
Figur 2: Gruppens behärskningsgrad per kategori.	500
Figur 3: Elevernas behärskningsgrad i attributiva adjektiv, predikativa adjektiv och bisatser med negation eller satsadverbial.	522
Figur 4: Gruppens behärskningsgrad i attributiva adjektiv, predikativa adjektiv och bisatser med negation eller satsadverbial.	533
Figur 5: Gruppens behärskningsgrad i predikativa adjektiv och huvudsatser som börjar med något annat än subjekt.	544
Figur 6: Elevernas behärskningsgrad i predikativa adjektiv och huvudsatser som börjar med något annat än subjekt.	555
Figur 7: Gruppens behärskningsgrad i attributiva och predikativa adjektiv i singular neutrumform.	588
Figur 8: Gruppens behärskningsgrad i attributiva och predikativa adjektiv i pluralform.	59
Figur 9: Elevernas behärskningsgrad i attributiva och predikativa adjektiv i pluralform.	600
Figur 10: Gruppens behärskningsgrad i attributiva adjektiv i singular neutrumform och pluralform.	611
Figur 11: Gruppens behärskningsgrad i predikativa adjektiv i singular neutrumform och pluralform.	622
Figur 12: Gruppens behärskningsgrad i predikativa adjektiv i singular neutrumform och predikativa adjektiv i singular neutrumform med cirkumstantiell referens.	633
Figur 13: Gruppens behärskningsgrad i predikativa adjektiv i singular neutrumform med cirkumstantiell referens, attributiva adjektiv i singular neutrumform, predikativa adjektiv i pluralform.	644
Figur 14: Gruppens behärskningsgrad i bisatser som inkluderar negation eller satsadverbial.	677
Figur 15: Förslag till att mäta komplexitet av ett språkprov.	755

1 INLEDNING

När jag studerade tyska substantiv på högstadiet och i gymnasiet lärde jag mig orden utan att memorera artikel för genus *der/das/die* eftersom jag trodde starkt på att grammatik är onödigt. Istället tyckte jag att man borde tillägna tiden på lektionerna till att tala och göra muntliga övningar för att träna upp egenskaper som behövs för att kommunicera på målspråket. Jag kunde inte förstå hur ordet *Auto* med betydelsen 'bil' på något sätt skulle behöva kombineras med artikeln *das*. Det var först när jag började mina språkstudier på universitetet som jag förstod att det verkligen är praktiskt att kunna välja passande former till orden som används. Men det var inte så att jag då började gå igenom listor där artikel parades med substantiv, för att jag tyckte att jag var för "gammal". Men nu när jag långsamt började förstå skillnaden mellan betydelsen med kasusformerna nominativ, ackusativ, dativ och genitiv började jag också långsamt förstå att tysken fullständigt kan missförstå vad jag säger om det inte finns någon som helst grammatisk korrelation mellan orden i mina meningar. Först när jag fick en anledning som direkt var förknippad med kvaliteten av den egna förmågan att kommunicera på målspråket så förvandlades det som tidigare var fullständigt onödigt till en absolut självklarhet och modans värd aktivitet.

Ytterligare ett exempel kommer från årskurs 8 och 9 då vi studerade tempusböjningen av verb och användningen av tyskans perfekt particip konstruktioner. Jag minns än idag hur läraren sade att det finns mycket grammatik i tyskan men att i talad tyska är denna typ av tidsform (tempus) mest förekommande. Och det räckte för mig. Efter ett tag kunde jag böja nästan alla de vanligaste tyska verben i perfekt particip, t.ex. *gehen, ging, ist gegangen*. Detta är intressant eftersom dessa former i princip måste läras in var för sig då vissa är regelbundna och andra oregelbundna med vokaländringar och dessutom används de med olika hjälpverb beroende på betydelsen.

Men eftersom detta är en pro gradu-avhandling i nordisk filologi ska här studeras det svenska språket. Genom att granska grammatiska strukturer hos andraspråkslärares språkproduktion är det möjligt att säga något om var inläraren befinner sig i språkinlärningsprocessen och vad som möjligtvis är bra att fokusera på i fortsättningen. Under min lärarpraktik hösten 2017 undervisade jag tillsammans med en lärarpraktikant på en kurs i svenska för finska gymnasister i årskurs 2. Kursen var en frivillig kurs i svenska där uppsatskrivning var det huvudsakliga temat. På kursen var det inte endast eleverna som

lärde sig mer om det svenska språket utan, vi lärarpraktikanter fick också öva på grammatik när vi korrigerade uppsatserna.

Dessa uppsatser fick jag lov att använda som material i min pro gradu-avhandling, vilket betydde att temat för avhandlingen kunde först avgränsas till grammatik, vilket även intresserar mig allmänt. Som blivande språklärare ville jag skaffa mig fler verktyg till att kunna analysera språkinlärares texter. Manfred Pienemann har skapat en teori 1998 som heter processbarhetsteorin, förkortas PT, om vilka nivåer en språkinlärare går igenom på vägen mot behärskande av ett språk (Abrahamsson 2009:123). Pienemanns teori delar in processen i fem steg som förklaras noggrannare i avsnitt 2.4. Med hjälp av Gisela Håkansson (2004) och Niclas Abrahamssons (2009) beskrivning av teorin med svenska exempel kunde sedan en närmare granskning av uppsatserna göras.

Abrahamsson (2009:128) skriver att Pienemanns processbarhetsteori har fått ovanligt starkt stöd från empiriska studier som testat teorin, men nämner dock att teorin ändå inte fått stöd av allt material som studerats. Abrahamsson nämner en studie gjord av Glahn, Håkansson, Hammarberg, Holmen, Hvenekilde & Lund (2001) om inlärningsordningen av adjektivkongruens i attributiv ställning jämfört med adjektivkongruens i predikativ ställning, samt negation i bisats i svenska, danska och norska. Studien gav stöd för inlärningsordningen som uppges ovan, men det upptäcktes ändå att numeruskongruens i både attributiv- och predikativ ställning lärdes in före genuskongruens. Detta behandlas inte i Pienemanns processbarhetsteori. (Glahn et. al. 2001; Abrahamsson 2009:128) Därför ska denna avhandling fokusera på adjektivkongruens i attributiv och predikativ ställning med intresse för genus- och numeruskongruens inom båda positionerna. Även placering av negation och satsadverbial kartläggs som i Glahn m.fl (2001) eftersom det representerar högsta nivån i processbarhetsteorin.

Processbarhetsteorins nivåer tre, fyra och fem kan i svenskan representeras av attributiv adjektivkongruens, predikativ adjektivkongruens och placering av satsadverbial i bisats. I denna avhandling är det inte endast frågan om att studera det svenska språket utan svenskan bidrar i det här fallet som stoff i en språkvetenskaplig studie om andraspråksinläring. Processbarhetsteorin har fått empiriskt stöd runt om i världen och teorin kan impliceras på vilket språk som helst. Resultaten från denna avhandling är i linje med processbarhetsteorin men även annan forskning som visar att processbarhetsteorin inte förutsäger inlärningsordningen av strukturerna inom nivåerna. Det har också visats att

inlärningsordningen av strukturer från olika nivåer i processbarhetsteorin inte alltid förutsägs om de jämförs med varandra.

Baserat på flera empiriska studier om inlärningsordningen av morfem i engelska språket har Stephen Krashen (1977) föreslagit en inlärningsordning i vilken de engelska morfemen lärs in av andraspråksinlärare. I svenskan har man inte gjort någon direkt motsvarande kartläggning, men inlärningsordningar inom vissa enskilda morfologiska kategorier har studerats. (Abrahamsson 2009:59, 63) Denna studie ger fokus på inlärningsgången av svenska hos andraspråksinlärare via en referensram som tar i hänsyn olika teorier om språkinläring, andraspråksinläring, processbarhetsteorin och forskning med processbarhetsteorins synvinkel, samt forskning om typiska inlärningsgångar i svenskan.

1.1 Syfte

Syftet är inte att direkt testa Pienemanns processbarhetsteori, utan att skapa resultat som är värt att jämföra med tidigare forskning och med själva processbarhetsteorin. Följande forskningsfrågor formulerades för att granska uppsatserna med processbarhetsteorins synvinkel:

1. Vilken nivå har elevernas uppsatser enligt processbarhetsteorin?
2. Vad är behärskningsgraden i strukturerna som representerar processbarhetsteorins nivåer tre, fyra och fem?
3. Hur stämmer resultaten överens med processbarhetsteorin?
4. Hur behärskar eleverna inversion i huvudsatser jämfört med predikativ adjektivkongruens i uppsatserna?
5. Hur behärskar eleverna kongruens i attributiv och predikativ position bland adjektiv, samt genus- och numeruskongruens i dessa positioner i uppsatserna?
6. Hur behärskar eleverna bisatser som inkluderar en negation eller satsadverbial i uppsatserna?

För att kunna skapa resultat som är värt att jämföra med processbarhetsteorin ska även placering av negation och satsadverbial i bisatser granskas. Placeringen av satsadverbial i bisatser avslöjar om informanten uppnått högsta nivå fem i processbarhetsteorin (Håkansson 2004:158–159; Abrahamsson 2009:127). I en studie av Baten & Håkansson

(2015) konstaterades att den svenska bisatsordföljden tillägnas enligt följande steg: först förekommer inte ordföljden Adv (adverbial) / Neg (negation) + V i bisatser över huvud taget, sedan förekommer ordföljden Adv / Neg + V med enstaka huvudverb t.ex. "*det är många barn som inte har ens en leksak*" och till sist förekommer ordföljden Adv / Neg + V med mer än ett verb dvs. modala hjälpverb t.ex. "*jag fick den som inte kan flyga*" (Baten & Håkansson 2015:537–538). Det betyder att strukturen som representerar PT-nivå fem i svenskan dvs. bisatsordföljden kan brytas ner i delar som enligt Baten och Håkansson tillägnas i en viss ordning.

Inversion i huvudsatser dvs. huvudsatser som börjar med icke-subjekt representerar nivå fyra i processbarhetsteorin likadant som predikativ kongruens. Därför vill jag reda ut hur behärskningsgraden av inversion förhåller sig jämfört med predikativ adjektivkongruens. Till exempel har Eklund Heinonen (2009:191) framgångsrikt inkluderat både predikativ adjektiv kongruens och inversion i huvudsatser som indikator för PT-nivå fyra i sin doktorsavhandling.

Ovan nämns processbarhetsteorin och studien av Glahn m.fl. (2001). Som hypotes erbjuder processbarhetsteorin att det borde finnas mer korrekt producerade adjektiv i attributiv position än korrekt producerade adjektiv i predikativ position. Utöver det låter studien från Glahn m.fl. (2001) anta att det förekommer mer korrekt producerade strukturer med numeruskongruens av adjektiv än genuskongruens i både attributiv och predikativ position. Således är det viktigt att få en bättre förståelse av fenomenet för att kunna ge bättre undervisning om temat.

Även andra examensarbeten har hämtat inspiration från svenskans adjektivkongruens och processbarhetsteorin. Veronica Dahlin (2014) har i sitt examensarbete, "*OCH SEN LAGADE EN FINT SNÖGUBBE: En jämförande studie av inlärare i svenska som andraspråk och deras grammatiska kompetens på SFI-nivåerna B, C och D*", studerat "nio andraspråkselevs grammatiska kompetens i användningen av adjektivkongruens i attributiv och predikativ ställning samt spetsställning". Studien har liknande riktlinjer som denna avhandling, men skillnaden mellan materialen ger ändå en annorlunda utgångspunkt.

1.2 Material

Efter att ha gjort avgränsningar består mitt material av 54 uppsatser på 100–130 ord. Uppsatserna skrevs under min lärarpraktikperiod på en kurs i svenska som andraspråk, där det huvudsakliga temat var uppsatsskrivning. På kursen deltog 19 gymnasister från andra årskursen med finska som modersmål under hösten 2017. På kursen undervisade jag tillsammans med en lärarpraktikant. Elevernas tillåtelse om att använda uppsatserna i pro gradu-avhandlingar eller andra arbeten utförda vid Uleåborgs universitet frågades och eleverna fick skriva under ett formulär. Se bilaga 2. i slutet av avhandlingen.

Kursbeskrivningen innehöll följande: Strategierna i skriftlig kommunikation stärks genom mångsidiga och olika kommunikativa skriftliga övningar. Eleverna får prova på processkrivning och korrigerings av andra studenters texter. Bland annat förbereder eleverna skriftligt, ett tal, jobbsökan och uppsatser ur gamla studentexamensprov. Under kursen repeteras centrala grammatiska strukturer.

Allt som allt samlade jag in 170 uppsatser, 95 var korta uppsatser på 50–70 ord och 75 var långa uppsatser på 100–130 ord. Undervisningen skedde i klassrum och svenska var ett främmande språk för eleverna, dvs. eleverna lever i en miljö där målspråket svenska inte används som ett naturligt kommunikationsspråk.

Uppsatsskrivningen delades in i fyra olika uppgifter med krav på att skriva en eller flera uppsatser per uppgift. Till första uppgiften hörde att skriva två uppsatser, ett kort tal och en lång uppsats om rubriken "Att leva utan tv/smartphone". Uppgift två var att skriva 3–4 korta e-postmeddelanden. Uppgift tre var att skriva en lång fiktiv uppsats. Till uppgift fyra hörde att skriva två långa uppsatser: en argumenterande och en beskrivande uppsats. Tabellen nedan visar vilka uppsatser som utlämnades och vilka uppsatser som togs med i undersökningen.

Tabell 1: Materialets uppsatser

Utelämnade från materialet totalt: 116 uppsatser		
Uppgift 1.	Ett kort tal och en lång uppsats om rubriken "Att leva utan tv/smartphone"	
Uppgift 2.	3–4 korta e-postmeddelanden	

Inkluderade i materialet totalt: 54 uppsatser		
Uppgift 3. Fiktiv uppsats	Uppgift 4. Argumenterande uppsats	Uppgift 4. Beskrivande uppsats
12st. En dag som hund/katt eller något annat djur	13st. För eller mot att behålla den lokala festivalen	6st. En nära vän
2st. Dekkarstil	2st. Vegetarisk kost	5st. Min familj
4st. Andra teman	3st. Andra teman	5st. Min första bostad
		2st. Andra teman
Sammanlagt: 18 uppsatser	Sammanlagt: 18 uppsatser	Sammanlagt: 18 uppsatser

Först hade jag tänkt använda de längre texterna från den första uppgiften "Att leva utan tv/smartphone", eftersom uppsatsernas nivå då hade kunnat jämföras med de sist inlämnade uppsatsernas nivå. Men eftersom mycket oklarhet framstod med genus och species gällande fraser med substantiven *TV* och *smartphone* skulle det påverka avhandlingens validitet dvs. att undersökningen borde mäta det som undersöks. Även det faktumet att uppsatserna skrevs under 10 lektioner under en fyra veckors period gör att frågan om individernas språkutveckling förlorar mycket av sitt syfte. Jag lämnar bort även de korta uppsatserna från den första uppgiften eftersom de består av så få och enkla meningar. Ett kort tal består i princip av att det börjar med en mening för att hälsa, ett par meningar för att beskriva och en eller två meningar för att tacka. Av liknande skäl lämnar jag bort uppsatserna från uppgift två där varje elev skrev 3–4 korta e-postmeddelanden.

Däremot väljer jag att granska uppsatser från uppgift tre och fyra. Uppgift tre var att skriva en lång fiktiv uppsats. Nedan är instruktionerna för den tredje uppgiften. De ursprungliga finska instruktionerna finns i bilaga 3. i slutet av avhandlingen. "**Rubriker 3** (en 100–130 ords uppsats (fiktiv))" "**I en fiktiv text** är stilen friare: du kan välja hurdan prosa du skriver. Prosatext är ofta väldigt beskrivande (mycket adjektiv, känslor, tankar mm.)" "Teman för en fiktiv text (du kan även hitta på temat helt själv):" "**1. En dag som hund/katt eller som något annat djur. 2. En fiktiv berättelse i deckarstil: du kan hämta inspiration från svenska författare.**"

Sammanlagt 18 uppsatser analyseras från den tredje uppgiften. 12 uppsatser skrevs om rubriken "En dag som hund/katt eller något annat djur." två uppsatser skrevs i deckarstil och fyra uppsatser skrevs från varierande teman. Det var ändå valfritt att välja tema och instruktionerna var mest till för att få igång skrivandet. Ytterligare var en text kopierad från internet och tas inte med i materialet.

Jag tar också med uppsatserna från den fjärde uppgiften där varje elev skrev två långa uppsatser, en argumenterande och en beskrivande uppsats. De ursprungliga instruktionerna finns i bilaga 3. i slutet av avhandlingen. De följande instruktionerna för uppgift fyra är sammanfattade och översatta till svenska. Först gavs generell information om hur en kolumntext brukar se ut och exempelfraser som kunde användas för att uttrycka ens åsikt. Sedan gavs generella råd till att skriva en beskrivande uppsats och slutligen gavs två alternativa rubriker för den argumenterande uppsatsen och tre alternativa rubriker för den beskrivande uppsatsen.

De två rubrikerna eller temana för de argumenterande uppsatserna var följande: "1. Jämför hur klimatet påverkas av att äta en blandad kost eller vegetarisk kost. (information kan hittas t.ex. från <<http://vegaaniliitto.fi/www/fi/tietoa/miksi-veganismi/ymparisto>> Argumentera för vegetarisk kost.)" Det andra temat var: "2. Den lokala årliga musikfestivalen ska läggas ned på grund av bullerbesvär och nedskräpning, argumentera för eller mot."

För den beskrivande uppsatsen fanns tre alternativa rubriker att välja mellan: 1. En nära vän, 2. Min familj och 3. Min första bostad. För dessa rubriker fick eleverna relativt många punkter med idéer om vad uppsatsen kan innehålla. Till exempel rubrik 1. En nära vän inkluderar uppmaningarna att skriva om: "berätta vem hon eller han är", "hur gammal är hon eller han?", "hur ser hon eller han ut?", "berätta hennes eller hans livshistoria", "varför är hon eller han viktig för dig?", "vad gör ni tillsammans?".

Av de argumenterande uppsatserna i uppgift fyra lämnade eleverna in sammanlagt 18 uppsatser och en elev hann inte lämna in sin uppsats. Om tema 1. vegetarisk kost skrevs två uppsatser, om tema 2. För eller mot att behålla den lokala festivalen skrevs 13 uppsatser. Ytterligare tre uppsatser skrevs om varierande teman.

Av de beskrivande uppsatserna i uppgift fyra lämnade eleverna in sammanlagt 18 uppsatser och en elev hann inte lämna in sin text. Eleverna skrev sex uppsatser om rubriken "En nära vän", fem om rubriken "Min familj", fem om rubriken "Min första bostad" och två uppsatser beskrev andra teman.

Med avsikt på denna avhandlings syfte var jag tvungen att utelämna uppsatserna från uppgifterna 1 och 2. Det betyder att som material använder jag sammanlagt 54 uppsatser på 100–130 ord. I dessa uppgifter hade eleverna flest möjligheter att ta egna initiativ och det krävdes mest användning av adjektiv i olika tillfällen jämfört med de utelämnade uppsatserna.

1.3 Metod

Jag gick igenom varje uppsats och skrev upp alla exempel av de valda strukturerna i en Exceltabel. Det vill säga attributiva adjektiv (PT-nivå tre), predikativa adjektiv (PT-nivå fyra), inversion (PT-nivå fyra) och bisatser som inkluderar ett satsadverbial eller negation (PT-nivå fem). Utförligare beskrivning av PT dvs. processbarhetsteorin i avsnitt 2.4. Jag markerade även om strukturerna var korrekta eller inkorrekta och vem som skrivit dem. Då kunde jag räkna ut hur många försök varje elev har gjort i varje kategori och hur många av dessa försök var korrekt. På det här sättet kunde varje elev få ett procentuellt medelvärde i varje kategori. Och eftersom kategorierna representerar de olika nivåerna i processbarhetsteorin kan detta medelvärde tänkas vara behärskningsgraden av PT-nivån i fråga. När varje elev hade fått en behärskningsgrad i varje PT-nivå kunde gruppens medelvärdiga nivå i PT-nivåerna räknas ut. Dessa medelvärden för hela gruppen kunde sedan användas för att få svar på forskningsfrågorna. Fördelen med denna metod var att eleverna fritt fick formulera sig i uppsatserna och använda sådant språk som var och en ansåg passa bäst. En nackdel var ändå att alla elever inte producerade strukturer i alla kategorier. Då kan man inte veta hur en elev i denna situation hade lyckats om denne blivit frågad att bilda en fattande struktur. Vid ett betydligt större material hade detta kanske inte påverkat resultaten men i denna studie har jag räknat medelvärdet på tre olika sätt för att ta i hänsyn problemet. För utförligare beskrivning se avsnitt 4.2. En eventuell lösning skulle vara att använda ett material där alla kategorier hade blivit efterfrågade av informanten, men det skulle ha slutit bort hela aspekten med fritt skrivna elevuppsatser i språkundervisningen.

Inspiration till kategoriserandet av materialet kommer från performansanalysens sätt att kategorisera strukturer i elevtexter men även från tidigare forskning där PT-nivå tre, fyra och fem står i fokus. Performansanalys beskriver lik processbarhetsteorin hur ett andraspråk växer fram. För att få en helhetsbild av den aktuella språkliga kompetensen beaktas vid performansanalys alla de strukturer en inlärare använder sig av och det som inläraren har klarat av jämförs med eventuella felaktiga formuleringar. Då processbarhetsteorin består av fem nivåer delar performansanalysen behärskandet av andraspråket i tre nivåer efter svårighet och variation av ordförråd och grammatiska strukturer. Abrahamsson och Bergman skriver att performansanalysens nivåer inte bör vara ett självändamål men kan rätt utnyttjade vara användbara för bland annat planeringen av undervisningen. (Abrahamsson & Bergman 2005:35–42)

För att definiera andraspråkets nivå ger performansanalysen ett schema där tre nivåer för nominalfraser, verbfraser, meningsbyggnad, adverbial och textbindning definieras (Abrahamsson & Bergman 2005:41–42). I min avhandling kategoriseras materialet efter grammatiska strukturer ur processbarhetsteorin men karaktären av bearbetningen av materialet i en Exceltabell har många likheter med performansanalysen. Abrahamsson och Bergman diskuterar till exempel att vid kategorisering av komponenterna som analyseras med performansanalysen stöter man alltid på saker som är svåra att kategorisera. Som exempel ges bland annat att det ibland är svårt att avgöra om det är frågan om verbets participform eller ett adjektiv, eller om det är frågan om ett efterställt attribut eller ett adverbial när man tittar på en prepositionsfras. Budskapet enligt Abrahamsson och Bergman är ändå att man inte bör fastna för mycket på dessa enstaka problem och att det är helheten som är det viktiga. Man bör istället fokusera på att vara medveten om vad man vill få fram med analysen. Alternativt kan man ta med alla komponenter i analysen för att kartlägga helheten eller bara välja ett område som man vill utforska mer grundligt. (Abrahamsson & Bergman 2005:46–47) Utförligare beskrivning av kategoriserandet av materialet ges i kapitel 3.

1.4 Tidigare forskning

Resultat från studier som utgör denna avhandlings referensram presenteras kort i detta avsnitt. Utförligare genomgång ges i resultatdelen där mitt material jämförs med dessa studier.

De följande är exempel på numerusböjning av adjektiv (*singular* och *plural*: *fin* bil, *fina* bilar) och genusböjning av adjektiv (*utrum* och *neutrum*: *fin* bil, *fint* fordon). Inlärningsordningen av adjektivkongruens diskuteras noggrannare senare i avhandlingen men här kan konstateras att Glahn m.fl. (2001) och Hammarberg (1996) kom fram till att numerusböjning lärs in före genusböjning av adjektiv i både attributiv och predikativ position. (Abrahamsson 2009:64) Detta kan inte förklaras av Pienemanns processbarhetsteori (PT) från 1998. Glahn m.fl. förklarar att detta beror på att numerus är en semantiskt och funktionellt viktig kategori medan genusböjningen inte har någon semantisk eller funktionell betydelse. Det vill säga att varje enskilt ord måste läras in var för sig vad det gäller genus. (Glahn et.al. 2001:412) Pienemann (2015:129) har dock konstaterat att PT hellre kan användas för att räkna ut hela morfosyntaktiska system än isolerade morfosyntaktiska aspekter.

Hammarberg upptäckte i sin studie (1996) att processbarhetsteorin stämmer om man jämför samma kategori mellan attributiv position och predikativ position. Men när Hammarberg jämförde attributiv neutrumform med predikativ cirkumstantiell referens (begreppet förklaras i avsnitt 3.2) ser man att predikativkongruens i detta fall kommer före attributivkongruens. Enligt Hammarberg indikerar detta att processbarhetsteorin inte håller om kategori och olika användning av kategorin granskas. Dock formulerar Hammarberg sedan att processbarhetsteorin inte för tillfället tar hänsyn till inlärningsordningen av olika morfologiska kategorier eller olika användning av samma morfologiska kategori i samma position. Hammarbergs slutsats är att när det inte finns någon skillnad i kommunikativ betydelse mellan kategorier bestämmer konstituenternas processabilitet inlärningsordningen. Men när kategorierna har en skillnad i kommunikativ betydelse påverkar detta inlärningsordningen även över konstituentshierarkin. (Hammarberg 1996:86–87)

I en studie av Baten och Håkansson (2015) konstaterades att den svenska bisatsordföljden tillägnas enligt följande steg: först förekommer inte ordföljden Adv / Neg + V i bisatser över huvud taget, sedan förekommer ordföljden Adv / Neg + V med enstaka huvudverb t.ex. "*det är många barn som inte har ens en leksak*" och till sist förekommer ordföljden Adv / Neg + V med mer än ett verb dvs. modala hjälpverb t.ex. "*jag fick den som inte kan flyga*" (Baten & Håkansson 2015:537–538).

Att mäta nivån av komplexitet i målspråket hos en andraspråksinlärare har visat sig svårt eftersom det troligtvis är omöjligt att definiera vad det är som då ska mätas. Undersökningar har gjorts för att reda ut hur bl.a.: meningarnas längd och nivå av subordination, åtskiljandet

av huvudsats- och bisatsordföljd, förhållandet mellan bruket av verb och substantiv, generell korrekthet och korrektheten av inversioner, hänger ihop med språkets komplexitet. (Håkansson & Norrby 2007; Norrby & Håkansson 2007; Agebjörn 2019; Granfeldt & Ågren 2013; Eklund Heinonen 2009)

Baserat på flera empiriska studier om inlärningsordningen av morfem i engelska språket har Stephen Krashen (1977) föreslagit en inlärningsordning i vilken de engelska morfemen lärs in av andraspråksinlärare. I svenskan har man inte gjort någon direkt motsvarande kartläggning, men inlärningsordningar inom vissa enskilda morfologiska kategorier har studerats. (Abrahamsson 2009:59, 63)

Inlärningsordningen av verbmorfologi i L2 svenska har studerats av Philipsson (2007). Philipsson anger att enkel verbmorfologi av finita verbformer (presens och preteritum) lärs in tidigt t.ex. *cyklar, cyklade*. Efter det uppträder sammansatta verbkonstruktioner med hjälpverb och verb i infinitiv t.ex. *kan/vill/ska cykla*. Till sist förekommer de sammansatta perfekt- och pluskvamperfektformerna bestående av *har/hade* samt supinumformen av huvud verbet t.ex. *har/hade cyklat*. Philipsson granskade inte de mer komplexa konditionalis eller participformer men Abrahamsson menar att man kan anta att de förekommer senare i utvecklingen på grund av just dess komplexitet. (Philipsson 2007 via Abrahamsson 2009:63–64)

Abrahamsson presenterar även resultat från Hyltenstam (1978) och Bolander (1987, 1988a) som visade att placering av negation lärs in före subjekt/verb-inversion av huvudsatser. Bolander kom även fram till att placeringen av negation (*inte*) lärs in före placeringen av andra satsadverbial som t.ex. *kanske*. (Hyltenstam 1978; Bolander 1987; Bolander 1988a via Abrahamsson 2009:64)

Abrahamsson fortsätter med att presentera resultat från Viberg (1990) som studerade inlärningsordningen av bisatser. Först inlärs adverbialbisatser t.ex. (*[Hon var glad] när hon cyklade till skolan*). Sedan förekommer att-bisatser t.ex. (*[hon sa] att hon cyklade till skolan*) och frågebisatser dvs. indirekta/underordnade frågor t.ex. (*[Han undrade] varför hon cyklar till skolan*). På senare stadier förekommer relativsatser t.ex. (*[Jag känner flickan] som cyklar till skolan*). (Viberg 1990 via Abrahamsson 2009:65)

1.5 Uppläggning

I detta avsnitt presenteras avhandlingens uppläggning. I kapitel 2 presenteras teorier om hur människor lär sig språk (se avsnitt 2.1) och hur dessa teorier syns i läroplanen (se avsnitt 2.2), samt granskas vad termen andraspråksinlärning innebär (se avsnitt 2.3). Sedan presenteras processbarhetsteorin (se avsnitt 2.4) som även kan förkortas: PT. Detta är genomgående den viktigaste teorin för avhandlingen. Därefter presenteras hur kongruens gestaltar sig i svenskan (se avsnitt 2.5) och särskilt hur adjektiv ter sig i attributiv och predikativ position (se avsnitt 2.6). Processbarhetsteorin är en teori om att strukturer i (alla) språk lärs in i en viss ordning. Attributiv och predikativ kongruens bland adjektiv i svenskan kan båda presentera var sin nivå i processbarhetsteorin. (se avsnitt 2.4 om processbarhetsteorin)

I kapitel tre presenteras hur materialet kategoriserades och vilka problem som ingick i processen. Som det framgår i avsnitt 2.4 om processbarhetsteorin så kan även huvudsatser som börjar med något annat än subjekt dvs. inversion (se avsnitt 3.3) och bisatser som innehåller en negation eller ett satsadverbial (se avsnitt 3.4) också båda presentera var sin nivå i PT.

I kapitel fyra granskas resultaten så att de kategoriserade strukturerna sätts i processbarhetsteorins ramar. Elevernas nivå i svenska enligt processbarhetsteorin definieras i avsnitt 4.1. I avsnitt 4.2 ges en total överblick om elevernas medelvärldiga behärskningsgrad i alla strukturer som kategoriserades. I avsnitt 4.3 lyfts fram hur behärskningsgraderna visar att processbarhetsteorin stämmer. I avsnitt 4.4 jämförs två kategorier som presenterar samma nivå i PT. Slutligen jämförs materialet med resultat från tidigare forskning av genus och numerusböjning av adjektiv (se avsnitt 4.5), samt bisatser med eller utan modalt hjälpverb (se avsnitt 4.6).

I kapitel fem sammanfattas avhandlingens innehåll, viktigaste resultat (se avsnitt 5.1) och tankar om fortsatt forskning (se avsnitt 5.2) formuleras. En lista på de viktigaste grammatiska termerna i avhandlingen ges i bilaga 1. i slutet av avhandlingen.

2 TEORETISK BAKGRUND

I detta kapitel presenteras olika teorier om språkinlärning och hur dessa syns i läroplanens syn på lärande. Där efter går igenom vad andraspråksinlärning innebär. Efter det presenteras processbarhetsteorin som tillhör de kognitiva språkinlärningsteorierna och till slut presenteras svenskans adjektivkongruens utförligare.

2.1 Olika teorier om språkinlärning

Enligt Heini-Marja Järvinen (2014) delas teorierna om språkinlärning huvudsakligen in i två kategorier beroende på var de lägger sin tyngdpunkt. Nämligen psykolingvistiska och sociolingvistiska teorier. Psykolingvistiska teorier antar att språkinlärningen är en inre process hos individen, och sociolingvistiska teorier antar att språket i första hand lärs in genom social interaktion. Forskning inom båda fälten pågår hela tiden men Järvinen menar att fokus har flyttats på senare år från individens inre processer till den sociala interaktionen som den antagna källan till inlärning. (Järvinen 2014:68)

Vidare delas de psykolingvistiska teorierna in i nativistiska och kognitiva teorier. Enligt nativistiska teorier är förmågan att lära sig språk en biologisk egenskap och individen lär sig omgivningens språk omedvetet med hjälp av denna egenskap. Kända nativistiska språkinlärningsteorier är bland annat Chomskys teori om universell grammatik och Krashens monitorteori. Kognitiva teorier ser språkinlärningen som en kognitiv inlärningsprocess som innehåller automatiserande och omedvetet lärande men ingen biologiskt förädd färdighet att tillägna språk. Exempel på kognitiva teorier är bland annat konnektionism, där inlärning jämförs med en stimulus som tar sig från en nervcell till nästa via synapser i ett konstgjort nervnätverk. (Järvinen 2014:68–76) Även processbarhetsteorin från Pienemann 1998 tillhör de kognitiva språkinlärningsteorierna som har fått relativt brett empiriskt stöd. Denna teori presenteras utförligare i avsnitt 2.4 (Se även Pienemann & Håkansson 1999)

I sociolingvistiska teorier ses inlärarens sociala omgivning som viktigare än individens inre processer vid språkinlärning. Exempel på sociolingvistiska teorier är bland annat behaviorismen, vilket ändå har en något ålderdomlig syn på omgivningen som nu för tiden ses som en del av lärandet. Däremot har Schumanns ackulturationsmodell en mer modern

syn på omgivningen där flera olika faktorer i sociala grupper ses som en del av språkinläringen. Från de sociolingvistiska inriktningarna är den sociokulturella inläringsteorin den mest kända. (Järvinen 2014:77–78)

Lev Vygotsky var en rysk pedagogisk teoretiker och han är en av de som mest har inverkat i utvecklingen av den sociokulturella inläringsteorins referensram (Järvinen 2014:83) Alanen (2000:96) konstaterar att Vygotskys approach inte i sig är någon självständig inläringsteori utan en inriktning som innehåller flera olika sorters forskning och teorier. Dessa har gemensamt att de studerar de sociokulturella faktorernas påverkan på individens utveckling och dessa faktorer påverkan på språkinläring och språkanvändning.

Det möjligtvis viktigaste i Vygotskys tankegång är aspekten om hur intersubjektiva fenomen flyttar sig till intrasubjektiva fenomen, dvs. hur fenomen som sker på nivån mellan individer förflyttar sig till fenomen som sker på individens inre nivå. Språket spelar en viktig roll i denna process. (Alanen 2000:97) Allra bäst syns detta i Vygotskys proximalzonsteori. Vygotsky ansåg att proximalzonen för inläring är avståndet mellan den faktiska utvecklingsnivån och potentiella utvecklingsnivån. Den faktiska utvecklingsnivån syftar på individens förmåga att självständigt lösa problem och den potentiella utvecklingsnivån syftar på förmågan att lösa problem tillsammans med en mer kompetent person. Enligt Vygotsky är det viktigt att skapa en sådan proximalzon i inlärningsprocessen att barnets inre utvecklingsprocesser får vara i interaktion med barnets omgivning. Inläringssituationen möjliggör alltså utvecklingsprocesserna. Även begreppet stöttning *eng. scaffolding* för kollektiv stöttning vid rätt tidpunkt är besläktat med Vygotskys tanke om proximalzonsteorin. (Alanen 2000:99)

Vygotsky har konstaterat att lärandet av förstaspråket och främmande språk samt lärandet av det skrivna språket kan alla tänkas vara aspekter av talets utveckling. Enligt Vygotsky är inläring av främmande språk unikt eftersom det tar stöd från modersmålets semantiska system. Enligt Vygotsky översätts helt enkelt ordens betydelse från modersmålet till det främmande språket. Dock klargör Alanen att även om Vygotskys tankar från 1930-talet känns en aning fyrkantiga för dagens läsare så är de tidigare inlärdas språkens inverkan på språkinläringen även erkänt i nutida forskning. Vygotsky påpekar att detta inte endast verkar mot en riktning utan främmande språk påverkar även barnets utveckling i modersmålet. Detta sker genom att barnets medvetenhet om modersmålets former lyfts och barnets förmåga att använda ord för att uttrycka ord och tankar stärks. (Alanen 2000:101)

När Vygotsky talade om inläring av främmande språk syftade han på lärande av främmande språk med hjälp av undervisning i skolomgivning. Alanen påminner år 2000 att även om undervisningen i främmande språk sedan Vygotskys tid har ändrats en hel del så sker ändå fortfarande mest av undervisningen i främmande språk i skolomgivning styrd av en lärare. (Alanen 2000:102) Dock kan situationen ha ändrats eftersom teknologi och internet nu på 2020-talet erbjuder mycket mer än för tjugo år sedan.

Alanen presenterar även Leo van Liers vidareutveckling av Vygotskys sociokulturella inläringsteori som kallas för ett ekologiskt perspektiv för språkinläring och undervisning. I den ekologiska approachen binds den sociokulturella och kognitiva inriktningen samman. Den betonar medvetenhetens och observationens sociala prägel men även interaktionen mellan individen och omgivningen vid språkinläring. (Alanen 2000:97, 106)

2.2 Läroplanens syn på lärande

När man läser i den finska läroplanen för den grundläggande utbildningen (POPS 2014:17), i gymnasiets läroplan (LOPS 2015:14) och även i gymnasiets läroplan (LOPS 2019:18–19) som tas i bruk för elever som inleder gymnasiestudierna hösten 2021, ser man att deras syn på lärande grundar sig i forskning och en studerad referensram. Läroplanernas syn på lärande grundar sig i den sociokulturella inläringsteorin, men de exkluderar ändå inte individen som genom sina inre processer bygger på sina kunskaper. Även i språkundervisningen finns det enligt den nutida uppfattningen inte någon enstaka metod som fungerar för alla. Däremot vore det viktigt att varje elev själv märker vad som passar bäst och en av lärarens uppgifter är att hjälpa eleverna att hitta dessa praxis. (POPS 2014:17; LOPS 2015:14; LOPS 2019:18–19)

Synen på lärande är i stort sett liknande i den förra läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004 menar Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen och Keränen (2008:54–55). Luukka m.fl. berättar att undervisningen borde grunda sig i synen på lärande som beskrivs i läroplanen. Enligt Luukka m.fl. definieras lärandet som byggande av information och kunskap både individuellt och i sociala gemenskaper, vilket leder till kulturell delaktighet. Detta betonar elevernas aktiva och målmedvetna agerande och utnyttjandet av tidigare information och kunskap, och både skapandet av mångsidiga lärmiljöer för eleverna och utnyttjandet av mångsidiga arbetssätt. Luukka m.fl. fortsätter att arbetssätten borde

utveckla eleverna i problemlösning och tänkande samt främja utvecklingen av kunskaperna i informations- och kommunikationsteknik och ge möjligheter för kreativ aktivitet som är typisk för diverse åldersgrupp. Arbetssätten borde även utveckla kunskapen i att skaffa, utnyttja och bedöma information de borde även utveckla beredskapen att ta ansvar för det egna lärandet, att bedöma det egna lärandet och att skaffa respons på det egna agerandet samt utveckla elevens inlärningsstrategier och kunskap i att tillämpa det lärda i nya situationer. (OPH 2004 via Luukka et. al. 2008:54–55) Här ser man att i synen på lärandet inkluderar läroplanerna både språkinläringsteoriernas viktigaste punkter samt alla de rådande inläringsteoriernas viktigaste punkter.

2.3 Andraspråksinläring

I detta avsnitt presenteras vad begreppet andraspråksinläring innebär. För att komma fram till det måste även följande begrepp diskuteras och definieras: andraspråk, främmande språk, formell inläring och informell inläring.

Hur inlärarspråket är strukturerat, hur det utvecklas och varierar, samt vilka sociala, psykologiska och biologiska faktorer som är involverade vid inläringen, är frågor som forskning kring andraspråksinläring studerar. Abrahamsson fortsätter dock diskuterande, att det ändå inte finns något entydigt svar till vad det exakta forskningsobjektet är när det gäller andraspråksinläring. Därför bör både begreppet andraspråk och inläring analyseras för att tydliggöra saken. (Abrahamsson 2009:12–13) Pietilä och Lintunen framhäver att forskningen kring andraspråksinläring (eng. Second Language Acquisition, SLA) fokuserar på hur människor lär sig språk efter det att modersmålet eller möjligtvis ett flertal förstaspråk i tidig barndomsålder har tillägnats. (Lintunen & Pietilä 2014:12)

En grundläggande distinktion brukar göras mellan förstaspråk och andraspråk. Engelskspråkig litteratur använder förkortningarna L1 och L2 (då L står för language) och dessa kommer även användas i denna avhandling även om en del skandinavisk litteratur använder förkortningarna S1 och S2 (då S står för språk). Förstaspråk syftar på det språk som en individ har lärt sig först, oftast av föräldrarna eller vårdnadshavarna. Andraspråk syftar på det språk som en individ lär sig efter att förstaspråket har etablerats eller börjat etableras. Språkvetenskapen likställer termerna förstaspråk och modersmål vilket innebär att definitionen för modersmål brukar lyda: det först tillägnade språk eller det språk man först

exponerats inför. Dock betyder detta inte att individens förstaspråk eller modersmål nödvändigtvis är individens bästa språk. Som exempel ger Abrahamsson att barnen ofta i slutändan behärskar sitt andraspråk bättre än förstaspråket vid immigration och samtidigt kan föräldrarna leva hela livet utan att fullständigt lyckas ägna sig andraspråket. Termerna första- och andraspråk syftar alltså på ordningsföljden som en individ exponerats för språken inte på behärskningsgraden av språken. En individ kan även ha två eller flera förstaspråk, t.ex. om föräldrarna konsekvent talar olika språk med barnet blir resultatet simultan tvåspråkighet. (Abrahamsson 2009:13–14)

Vid inlärningssammanhang brukar även termen målspråk representera samma sak som andraspråk, då målspråk syftar på det språkliga system som är målet för inläringen. Versionen av målspråket som inläraren använder avviker dock märkvärdigt från målspråkssystemet, då språkkunskaperna ännu inte är fullbordade. Inlärarens version av målspråket kallas för interimspråk eller inlärarspråk. (Abrahamsson 2009:14)

Ytterligare en viktig distinktion enligt Abrahamsson är distinktionen mellan andraspråk och främmandespråk. Andraspråk är ett språk som tillägnas i en miljö där det används och fungerar som huvudsakligt kommunikationsspråk, medan främmandespråk tillägnas i en miljö där det inte används på ett naturligt sätt. Som exempel för andraspråk ger Abrahamsson det när en invandrare lär sig svenska i Sverige och för främmandespråk det när främmande språk lärs ut i den svenska skolan eller på språkkurser (engelska, tyska, franska osv). (Abrahamsson 2009:14) Begreppen är ändå problematiska. Till exempel svenskan i Finland åsyftas ofta på som ett andraspråk på grund av sin officiella ställning i landet även om det används som ett huvudsakligt kommunikationsspråk bara i en liten del av Finland. Jämförelsevis är engelska språket främmande för rätt så få av befolkningen. Denna problematik kan ändå undvikas med begreppet målspråk. (Lintunen & Pietilä 2014:14) Dock konstaterar Abrahamsson att det inte spelar någon större roll enligt vilken av dessa termer man lär sig ett språk, förutom då när studier angående inlärningsstrategier, interaktionsmönster, motivation eller inlärares ålder och slutliga behärskningsnivå i målspråket står i fokus. Kommunikationsbaserat tillägnande i en naturlig L2-miljö (dvs. inläring av ett andraspråk) ger helt andra förutsättningar än klassrumsbaserat tillägnande utanför L2-miljön (dvs. inläring av ett främmande språk). (Abrahamsson 2009:14–15)

En grundläggande distinktion som brukar göras är mellan tillägnande (eng. acquisition) och inläring (eng. learning). Abrahamsson framhäver att Stephen Krashen (1981) gör en

skillnad mellan dessa termer och menar att andraspråkstillägnande syftar på språktillägnande som sker via språkligt inflöde och språklig interaktion med målspråkstalare. Inlärnin g däremot syftar på mer formfokuserad inlärnin g som sker i klassrumsmiljö. Abrahamsson menar att Krashen värderar just andraspråkstillägnande som primär för inlära ren, lära ren och forska ren då det kan jämföras med sättet som ett barn lär sig sitt modersmål utan att reflektera över vad eller ens att barnet lär sig. (Krashen via Abrahamsson 2009:15–16)

Den forminriktade inlärnin gen av strukturer och regler kallas explicit och kan enligt Krashen inte användas för att spontant producera eller förstå L2-yttranden, utan enbart för att monitorera dvs. kontrollera och korrigera, egna yttranden (Abrahamsson 2009:16). Med tanke på svenskan i Finland lär sig de flesta invånare i Finland svenska på det här sättet i klassrummet, även informanterna i denna studie.

Abrahamsson menar att man inte alltid gör skillnad mellan termerna tillägnande och inlärnin g i forskningslitteraturen. Av de engelska termerna acquisition och learning är det acquisition som har kommit att stå för både tillägnande och inlärnin g. De engelska termerna kan alltså båda förekomma om vart annat och med samma betydelse, men i svenskspråkig litteratur föredras inlärnin g framför tillägnande. (Abrahamsson 2009:16)

Ytterligare kan en distinktion mellan informell och formell inlärnin g göras. Informell inlärnin g sker utan undervisning och formell inlärnin g sker i klassrummet. Ibland kan det missförstås att denna distinktion täcker samma saker som den mellan andraspråksinlärnin g och främmandespråksinlärnin g, men så är det inte alltid. Ett andraspråk kan läras in både i och utanför klassrummet. Till exempel invandrare i Sverige lär sig svenska både via undervisning och naturlig interaktion med målspråkstalare. Även ett främmandespråk kan läras in informellt via TV, musik eller litteratur, dock är den formella vägen via klassrummet den vanligaste. (Abrahamsson 2009:16)

Slutligen kan en distinktion mellan kompetens och performans göras. Abrahamsson framhäver att ursprungligen är det den amerikanske lingvisten Noam Chomsky (1965) som har tagit upp saken. Chomsky menade att kompetens utgör en individs mentala representation av språkliga strukturer och regler dvs. den interna grammatik som alla talare av ett språk har. Denna mentala grammatik syftar på den implicita kunskapen att intuitivt kunna avgöra om ett yttrande är grammatiskt eller ogrammatiskt. Den språkliga

performansen utgörs av själva användningen av den språkliga kompetensen dvs. det vi faktiskt säger, skriver, hör eller läser. Även en talare av ett språk som saknar skriftsystem har en fullt utvecklad grammatisk kompetens och kan via sin intuition avgöra om yttranden är grammatiska eller ogrammatiska. Till exempel en svensk fyraåring som ännu inte lärt sig skriva eller läsa har redan en implicit intuition för modersmålets grammatik och kan därigenom avgöra om yttranden är grammatiskt korrekta eller inte. Däremot kan barnet inte förklara varför ett yttrande inte är grammatiskt korrekt då barnet saknar den explicita kunskapen och metaspråkliga verktyg som brukar utvecklas i samband med skolans svenskundervisning. (Chomsky via Abrahamsson 2009:16–17)

Den språkliga kompetensen återspeglar sig inte helt genom performansen, eftersom yttranden ofta kan präglas av felsägningar, avbrott och omtagningar. Detta märks ofta väl i andraspråkssammanhang, då en inlärare kan uppvisa både en korrekt intuitiv känsla och hög formell kunskap om vissa strukturer, men ändå ibland eller för det mesta göra fel på just den struktur som inläraren uppvisat att denne är medveten om. De flesta av andraspråksforskare är intresserade av den språkliga kompetensen hos inlärarna, men oftast är det ändå på basis av inlärarens språkliga performans som indirekta slutsatser om kompetensen måste dras. (Abrahamsson 2009:17) Lintunen och Pietilä lyfter även fram begreppet kommunikativ kompetens, vilket innebär att utöver behärskan av språkliga strukturer är det viktigt att kunna kommunicera och använda målspråket på ett sätt som situationen kräver. Eftersom språkkunskaperna utvecklas i interaktion med andra språkbrukare och i olika talsituationer är kommunikationen viktig för språkinläringen. På detta sätt spelar det stöd som andra språkbrukare kan ge för inläraren en viktig roll och fenomenet kallas för scaffolding i engelskspråkig litteratur. (Lintunen & Pietilä 2014:21).

Slutligen definierar Abrahamsson i sin bok Andraspråksinläring vad andraspråksinläring innebär och ger utifrån det ovan resonerade definitionen "det naturliga och informella tillägnandet av implicit kompetens i något språk utöver modersmålet". (Abrahamsson 2009:18) En sådan strikt definition är ändå inte alltid den mest praktiska och därför iakttar andraspråksforskning även studier av främmandespråk, formell klassrumsinläring, språklig performans, och ibland t.o.m. mer explicita aspekter av språkinläringen och språkbehärsningen. (Abrahamsson 2009:18)

2.4 Processbarhetsteorin (PT)

Processbarhetsteorin är en teori om vilka utvecklingsstadier som en andraspråksinlärare går igenom vid inläring av ett språk. Teorin är utvecklad av Manfred Pienemann (1998) och den erbjuder enligt Abrahamsson (2009:123) möjligtvis den hittills mest omfattande sammanhängande kognitiva förklaringsmodellen över interimspråkets dvs. inlärarspråkets utveckling. Pienemanns teori baserar sig på Willem Levelts talproduktionsmodell från (1989) där den spontana talprocessen hos modersmålstalare beskrivs med olika planerings- och utförande procedurer. Även Pienemanns processbarhetsteori utgår från talat språk och procedurer som förekommer i talproduktionen i en bestämd ordning under språkets utveckling. (Abrahamsson 2009:123) De fem procedurerna eller utvecklingsnivåerna är följande:

1. tillgång till enheter i lexikon (ord/lemman, t.ex. *hund*, *fin*)
2. kategoriprocedur (hantering av lexikala morfem; t.ex. *hund-ar*, *hund-en*)
3. frasprocedur (t.ex. hantering av attributiv kongruens; *fin-a hund-ar*, *den fin-a hund-en*)
4. satsprocedur (t.ex. hantering av predikativ kongruens; *Hund-ar är fina*)
5. bisatsprocedur (differentiering mellan huvud- och bisats, t.ex. *Hundar är inte fina*, *Jag vet att hundar inte är fina*).

Teorin utgår från att den föregående nivån måste uppnås före nästa nivå i hierarkin kan uppnås. Den grundläggande tanken bakom processbarhetsteorin är att andraspråksutvecklingen är sammanlänkad med den automatiska grammatiska processningen och procedurerna som ligger bakom vanligt spontant tal, och de kognitiva begränsningar som naturligt finns hos andraspråksinläraren i en sådan talproduktions situation. Inlärarspråkets utveckling sker genom att dessa talproduktionsprocedurer en efter en automatiseras, vilket innebär en gradvis utökning av den grammatiska processningskapaciteten. (Abrahamsson 2009:124)

Både Abrahamsson (2009) och Håkansson (2004) har skrivit om hur teorin fungerar med svenska exempel. Den första utvecklingsnivån innebär att inläraren har tagit in ord i sitt mentala lexikon och att tillgång till dessa finns. Vid den här nivån förekommer ingen växling mellan olika böjda former av orden. Exempel på yttranden vid den här nivån är: *Spela?*, *bil.*,

Röd. som ofta är enskilda konstituenten av innehållsord ur den mer avancerade samtalspartners yttranden. (Håkansson 2004:155; Abrahamsson 2009:125)

På den andra nivån förekommer flerordsyttranden och inläraren börjar böja ord. Detta kan resultera i både korrekta och inkorrekta former. I svenska börjar substantiv på den här nivån få ändelser för bestämdhet och plural t.ex. *hund-en*, *hund-ar*. Verb börjar däremot få ändelser för tempus t.ex. *skäll-de*. Inläraren börjar alltså skilja på ordklasser men klarar inte ännu att bilda kongruens, varken inom frasen eller över frasgränser. (Håkansson 2004:156; Abrahamsson 2009:126)

För denna avhandling är PT-nivå tre, fyra och fem speciellt viktiga eftersom just dessa procedurer granskas i materialet. På den tredje nivån kan inläraren processa grammatisk information inom fraser. Till exempel markeras grammatisk information mellan två ord i en fras när ett adjektiv kongruerar attributivt gällande numerus, genus och species inom nominalfrasen. (*fina bilar*, *ett fint hus*, *den fina bilen*). På den tredje nivån är ordföljden ändå ännu rak eftersom informationen ännu bara kan processas inom fraser. Till exempel när satsen börjar med ett adverb (**Nu jag skriver en text*) processas inte informationen av adverbets framflyttning till verbfrasen. Av samma orsak används rak ordföljd vid bildning av frågekonstruktioner på denna nivå (t.ex. **Varför du skriver en text?*). (Håkansson 2004:157; Abrahamsson 2009:126)

På den fjärde nivån kan inläraren föra över grammatisk information mellan fraser inom en och samma sats. Nu kan inläraren använda predikativ kongruens, vilket betyder att grammatisk information från nominalfrasen (t.ex. numerus och genus) kan föras över till verbfrasen (t.ex. *hästar är bruna*, *bordet är grönt*). På denna nivå klarar inläraren av att även använda V2-ordföljden. V2-ordföljden betyder att verbet alltid kommer på andra plats i påståendesatser som är huvudsatser (*jag läser idag*) och även om satsen inleds med något annat element än subjektet t.ex. ett adverbial (*idag*) kommer verbet på andra plats (*idag läser jag*), fenomenet kallas även för inversion (Abrahamsson 2009:68). På denna nivå klaras också frågekonstruktioner (*varför skriver du en text?*) och rätt placering av negationen i huvudsats dvs. efter det finita verbet (*jag läser inte nu*) då negationen på de tidigare stadierna förekommer före det finita verbet (**jag inte läser nu*). På denna nivå kan ordföljden trots dessa lärdomar bli fel i bisatser eftersom inläraren ännu inte ser skillnad mellan över- och underordnade satser. (Håkansson 2004:157–158; Abrahamsson 2009:126–127)

Nivå fem, bisatsprocedur, betyder att information i svenskan kan processas mellan huvud- och bisats, vilket gestaltas av bisatsordföljd i bisatser som innehåller ett adverbial eller en negation. Då placeras negationen eller adverbialet före det finita verbet. Till exempel, *Jag vet att han inte kommer.* (Håkansson 2004:158–159; Abrahamsson 2009:127) I en studie av Baten & Håkansson (2015) konstaterades att den svenska bisatsordföljden tillägnas enligt följande steg: först förekommer inte ordföljden adverbial(Adv) / negation(Neg) + verb(V) i bisatser över huvud taget, sedan förekommer ordföljden Adv / Neg + V med enstaka huvudverb t.ex. *”det är många barn som inte har ens en leksak”* och till sist förekommer ordföljden Adv / Neg + V med mer än ett verb dvs. modala hjälpverb t.ex. *”jag fick den som inte kan flyga”* (Baten & Håkansson 2015:537–538). I studien inkluderades endast bisatser som innehöll ett adverbial eftersom placeringen av adverbialet avslöjar behärskandet av strukturen. Baten och Håkansson tog inte heller hänsyn till olika typer av bisatser eftersom den syntaktiska utvecklingen hade fokus i studien (Baten & Håkansson 2015:529). Komplexiteten av språket skiljer sig från grammatisk processabilitet och det mäts i enheter av meningarnas längd och nivån av subordination. Enligt Håkansson och Norrby tyder själva förekomsten av underordnade satser på komplexitet. Samtidigt tyder åtskiljandet av huvudsats- och bisatsordföljd, i språk där distinktionen finns, på en hög grammatisk processningsgrad. (Håkansson & Norrby 2007:92)

2.5 Kongruens i svenskan

Enligt *Svenska Akademiens ordbok* syftar *kongruens* särskilt på att ett adjektiv får en böjningsform som passar ihop med det substantiv det hör samman med: *en gul bil, ett gult hus, två gula bilar, bilen är gul, huset är gult, husen är gula.* (SAOB)

I Svenska språknämndens senaste *Språkriktighetsbok* definieras kongruens: *kongruens* innebär att vissa ord i en text rättar sin form efter andra ord i samma text. Följande exempel ges: *bordet är grönt, stolen är grön och stolarna är gröna.* Eftersom *bordet* är ett t-ord (neutrum) får adjektivet formen *grönt* i satsen *bordet är grönt*. På samma sätt eftersom *stolen* är ett n-ord (utrum) får adjektivet formen *grön* i satsen *stolen är grön*. När substantivet står i plural *stolarna* och *borden* används plural form av adjektivet *gröna*. Substantivet bestämmer även vilket tillbaka syftande pronomen som bör användas. Till exempel används

den när man syftar tillbaka på *stolen* och *det* när man syftar tillbaka på *bordet* och i plural används pronomen *de*. (Språkriktighetsboken 2016:237)

I exemplen ovan gäller grammatisk kongruens, men ibland kan ordets betydelse styra valet av formen för de andra orden. I *Språkriktighetsboken* (2016) ges exemplet *folk är som galna på rean* där adjektivet *galna* står i plural även om substantivet *folk* grammatiskt sett står i singular. Substantivet *folk* syftar ändå på flera människor i kollektiv bemärkelse och därför är det betydelsemässigt frågan om ett flertal människor. Även om satsen inte kongruerar grammatiskt kongruerar den efter betydelsen. Detta kallas enligt *Språkriktighetsboken* ibland för ”konstruktion efter betydelsen”, men även för semantisk kongruens. Exemplet visar att det ibland inte ens är möjligt att använda den grammatiska kongruensen t.ex. **Folk är som gallet, precis som det alltid har varit*. Oftare är dock båda varianterna möjliga t.ex. *Besättningen var missnöjd/missnöjda med lönen*. Även particip som böjs som adjektiv kongruerar med huvudordet i satsen, som till exempel: *blommorna är redan plockade*. (Språkriktighetsboken 2016:237–238)

Svenska Akademiens grammatik (1999) definierar kongruens på följande sätt: **Kongruens** syftar på en grammatiskt reglerad överensstämmelse mellan två eller flera ord med avseende på en viss egenskap. Kongruensen kan vara grammatisk eller semantisk. Vid grammatisk kongruens rättar sig ett ord till sin böjning efter grammatiska egenskaper hos ett annat ord. Ett adjektiv eller adjektiviskt böjt ord (som attribut eller predikativ) rättar sig i sin böjning efter genus och numerus hos huvudordet i den nominalfras där attributet ingår eller efter genus och numerus hos den nominalfras som anger predikativets predikationsbas, som t.ex. neutrumsuffixet -t i följande exempel: ett gammal-t träd. Trädet var gammal-t. Också ett 3:e pers. personligt pronomen rättar sig efter grammatiskt genus och numerus hos korrelatet, såsom *den*, *det* och *de* i följande exempel: *Kommer du ihåg den tyska flygmaskinen? Den hade landat på vår åker. – Kommer du ihåg det tyska flygplanet? Det hade landat på vår åker. – Kom du ihåg glasögonen? – Dem har jag i fickan*. Inom nominalfrasen råder i viss utsträckning specieskongruens, såsom t.ex. mellan *det*, -a, -et i följande exempel: *det gaml-a träd-et*. Kongruens i fråga om verbal böjningsform kan också sägas gälla mellan leden i pseudosamordning, dubbelimperativ och dubbelsupinum. **Semantisk kongruens** föreligger när valet av ett predikativ eller ett anaforiskt pronomen rättar sig efter predikationsbasens eller korrelatreferentens referentiella antal eller kön, såsom t.ex. *rädda* och *hon* i följande exempel: *I kraftverkets närhet blev man rädda för vad som kunde hända. Statsrådet räknade med att hon skulle få kritik*. Semantisk är

kongruensen också då när valet av reflexivt uttryck avgörs av korrelatets referens, som t.ex. *oss* och *sig* i följande exempel: *Jag och Ingela skyndade oss. Ingela och Anna skyndade sig.* **Kongruensböjning** syftar på genus- och/eller numerusböjning av ett adjektiviskt böjt attribut i enlighet med genus och numerus hos nominalfrasens huvudord, t.ex. *ingen sådan tavla, inget sådant porträtt* eller ett adjektiviskt böjt predikativ i enlighet med huvudordet i det uttryck som anger predikativets predikationsbas: *Fridas nya tavla var fin., Fridas nya porträtt var fint* eller ett anaforiskt pronomen i enlighet med dess korrelat: *Tavlan? Den har jag inte sett., Porträttet? Det har jag inte sett.* (SAG 1999:1:190)

2.6 Attributiv och predikativ kongruens

I detta stycke görs ännu en sammanfattning om vad som måste tas i hänsyn vid kategorisering av attributivt och predikativt kongruerande adjektiv i forskningsmaterialet. Attributivt kongruerande adjektiv syftar på adjektiv som står som en framförställd bestämning till huvudordet i frasen. Oftast beskriver adjektivet substantivet närmare i en nominalfras NP (från engelska *noun phrase*). Även species dvs. bestämdhet uttrycks attributivt när det gäller bestämda och obestämda artiklar. (Abrahamsson & Bergman 2005:128–129) I exemplen nedan från Abrahamsson & Bergman gestaltas möjliga attributiva former vid adjektiv.

en grön buske	(genus: utrum)
ett grönt träd	(genus: neutrum)
en grön buske	(bestämdhet dvs. species: obestämd form)
det gröna trädet	(bestämdhet: bestämd form)
grön buske	(numerus: singularis)
gröna buskar	(numerus: pluralis)

Predikativt kongruerande adjektiv står som efterställda bestämningar till en annan nominalfras, oftast nominalfrasen som fungerar som satsens subjekt. Då uttrycks kongruens i genus och numerus. (Abrahamsson & Bergman 2005:128–129) Som exempel ger Abrahamsson och Bergman följande:

busken är grön (genus: utrum)
trädet är grönt (genus: neutrum)

busken är grön (numerus: singular)
buskarna är gröna (numerus: pluralis)

I attributiv ställning kongruerar adjektivet med huvudordet i nominalfrasen dvs. det substantiviska ordet och i predikativ ställning kongruerar adjektivet med subjektet i nominalfrasen, sammanfattar Hammarberg. (1996:79)

Hammarberg (1996) testade processbarhetsteorin med svensk adjektivkongruens redan före Pienemanns uppdaterade version av processbarhetsteorin (1998). Nedan ännu en synvinkel för adjektivböjningen i svenskan formulerad efter Hammarberg (1996:79). Hammarberg konstaterar att adjektiven i svenskan böjs efter genus, numerus och species. I genus görs skillnad endast i obestämd form singular då utrum uttrycks med adjektivets grundform och neutrum med ändelsen -t. I obestämd form plural får adjektivet ändelsen -a, samt i alla bestämda former. Detta syns i tabell 2. nedan. (Hammarberg 1996:79)

Tabell 2: Svenskans adjektivböjning "-0" = inget suffix, formulerad efter Hammarberg 1996:79

	singular		plural
	utrum	neutrum	
obestämd form	-0	-t	-a
bestämd form	-a	a-	-a

I tabell 3. nedan formulerad efter Hammarberg med påhittade exempel sammanfattas ännu det ovan diskuterade. Dock påpekar Hammarberg att det även finns adjektiv som på grund av fonologiska skäl förblir oböjda i obestämd form neutrum singular och att vissa adjektiv förblir oböjda i alla positioner. Som exempel ger Hammarberg *intressant-0*, *intressant-0* och *intressant-a* jämfört med *grön-0*, *grön-t* och *grön-a* samt *bra-0*, *bra-0* och *bra-0*. Hammarberg kallar dessa för "grundformsfall" i sin studie. (Hammarberg 1996:79)

Tabell 3: Attributiv och predikativ adjektivkongruens

Attributiv	Predikativ
en grön buske	busken är grön
ett grönt träd	trädet är grönt
gröna buskar	buskarna är gröna
gröna träd	träden är gröna

3 KATEGORISERING AV MATERIALET

Innan kategoriserandet av materialet går igenom presenteras två tidigare studier där elevuppsatser har använts som material. Den första handlar om hurdan skillnad det är mellan talat och skrivet andraspråk. Den andra söker svar om det finns ett samband mellan inlärarespråkets komplexitet och grammatiska processabilitet.

Håkansson och Norrby diskuterar skillnaden mellan skrivet och talat andraspråk och om den vid skrift tillgängliga planeringstiden är tillgodo för kvaliteten av språket som produceras. De konstaterar att tidigare forskning har visat på att planeringstiden verkar positivt för flytandet och komplexiteten av målspråket i skrift men att den grammatiska noggrannheten inte stöds av så entydiga resultat. (Håkansson & Norrby 2007:82) Resultaten från denna studie där skriven och talad nivå av andraspråk jämfördes med varandra visade att tillägnandeordningen från processbarhetsteorin stämmer i båda varianterna och att det förekommer nästan ingen skillnad i nivån av använda strukturer jämfört med talad och skriven produktion. Bara få undantagsfall av informanterna producerade mer komplicerade strukturer i skrift jämfört med tal, och undvikandet av användning av bisatser i tal tyder på att planeringstiden vid skrift är tillgodo för språkets komplexitet. (Håkansson & Norrby 2007:92–93) Även i denna avhandling dras slutsatser om målspråkets nivå ur material som består av skriftliga uppsatser, vilket i slutändan inte borde skilja sig allt för mycket jämfört med muntligt material som Håkansson och Norrby har konstaterat tidigare.

Norrby och Håkansson (2007:45–68) har under samma år även studerat relationen mellan inlärarespråkets komplexitet och grammatiska processabilitet. Norrby och Håkansson skriver att denna aspekt inte har studerats tidigare vid andraspråksinläring och att även om komplexitet i språk har studerats i flera år finns det inte entydighet om exakt hur syntaktisk komplexitet bör mätas. Till exempel angående den tidigare nämnda subordinationen lyfter Norrby och Håkansson fram ett studieresultat från Beaman (1984). Nämligen att i engelska förekommer underordnade satser av typen finita relativsatser oftare i tal och icke-finita konstruktioner med to-infinitiv eller -ing-former oftare i skrift. (Norrby & Håkansson 2007:48) Även förhållandet mellan bruket av verb och substantiv, samt meningarnas längd där förhållandet av antal bisatser och huvudsatser jämförs har använts som medel för att mäta komplexiteten i språket. Ändå finner Norrby och Håkansson att inget av dessa kriterier direkt korrelerar med nivån av grammatisk processabilitet och grammatisk noggrannhet.

Förklaringen är att en inlärare kan till exempel använda komplexare strukturer än vad denne är redo för eller eventuellt använda endast sådana strukturer som inläraren säkert kan. Det är även därför möjligt att använda förhållandevis mycket substantiv genom att repetera enkla inlärd konstruktioner. Som slutsats kan studien ändå observera olika strategier som inlärare använder vid språkproduktion, som kan delas in i mer eller mindre risktagande versioner. (Norrby & Håkansson 2007:56, 60, 65) Även i mitt material kunde tydligt ses att vissa elever skrivit flera enkla meningar efter varandra och andra hade använt långa komplexa meningar med fler grammatiska fel.

Kategoriserandet av materialet liknar Abrahamsson och Bergmans performansanalys. Då kategoriseras grammatiska strukturer i andraspråkselevers texter för att få en djupgående uppfattning om var eleven befinner sig i språkutvecklingen och informationen kan användas för att planera fortsatt undervisning.

Vid kategorisering av komponenterna som analyseras med performansanalysen stöter man alltid på saker som är svåra att kategorisera. Som exempel ger Abrahamsson och Bergman bland annat att det ibland är svårt att avgöra om det är frågan om verbets participform eller ett adjektiv, eller om det är frågan om ett efterställt attribut eller ett adverbial när man tittar på en prepositionsfras. Budskapet enligt Abrahamsson och Bergman är ändå att man inte bör fastna för mycket på dessa enstaka problem och att det är helheten som är det viktiga. Man bör istället fokusera på att vara medveten om vad man vill få fram med analysen. Alternativt kan man ta med alla komponenter i analysen för att kartlägga helheten eller bara välja ett område som man vill utforska mer grundligt. (Abrahamsson & Bergman 2005:46–47)

Mitt material bestod av 54 uppsatser som var 100–130 ord långa. Jag gick igenom varje uppsats och skrev upp alla fall av de valda strukturerna i en Exceltabell dvs. attributiva adjektiv (PT-nivå tre), predikativa adjektiv (PT-nivå fyra), huvudsatser som börjar med något annat än subjekt; alltså inversion (PT-nivå fyra), bisatser som inkluderar ett satsadverbial (PT-nivå fem). Sedan dividerade jag antalet korrekta försök att bilda en struktur med antalet av alla försök att bilda strukturen. På det sättet fick varje elev ett procentuellt medelvärde i varje PT-nivå. Efter detta kunde gruppens medelvärdiga behärskningsgrad i varje PT-nivå räknas ut och siffrorna kunde jämföras med referensramens litteratur. Som i Glahn m.fl. (2001) kan alltså attributiv adjektivkongruens presentera PT-nivå tre, predikativ adjektivkongruens PT-nivå fyra och bisatser med satsadverbial / negation PT-nivå fem.

Eftersom Eklund Heinonen (2009:191) konstaterade i sin studie att även inversion fungerade bra som indikator för PT-nivå fyra ska det också här jämföras med predikativ adjektivkongruens.

Jämfört med satsadverbialets placering i bisatser och verbets placering vid inversion var det mer krävande att kategorisera materialet i attributiv och predikativ adjektivkongruens. Vid attributiv och predikativ adjektivkongruens måste genus, utrum eller neutrum stämma mellan de kongruerande orden, samt numerus, singular eller plural. Utöver detta kompliceras saken här även av adjektiv som inte böjs i genus som *lätt* eller *kort*, adjektiv i komparativ och superlativ som *lättare* och *lyckligaste*, adverb som *tillräckligt* eller *snabbt* och verbets participformer som till exempel *organiserat*. Allmänt svårast att kategorisera var adjektivkongruens i neutrum predikativ singular på grund av att jag där även gjorde distinktionen mellan direkt referens och cirkumstantiell referens till subjektet (se avsnitt 3.2 Predikativ kongruens). Eftersom materialet består av fritt skrivna uppsatser och inte av stoff som samlats med specifik fokus för att få fram just dessa strukturer uppstod möjligtvis ännu fler oklara fall vid kategoriserandet av materialet än annars. Men huvudsakligen kunde ändå en tillräckligt hållbar motivering för varje kategorisering skapas. De viktigaste av dessa svåra fall presenteras nedan med hjälp av exempel från materialet för att ge en uppfattning om problemen.

3.1 Attributiv kongruens

Tabell 4. nedan visar alla de kategorier som finns under attributiva adjektiv dvs. båda genus, utrum och neutrum, samt båda numerus singular och plural. I "Exempel" spalten visas korrekta exempel från materialet med grön färg och inkorrekta med röd färg. "Kriterium" spalten visar kraven som var tvungen att uppfyllas för att räknas som korrekt i kategorin. Ett fall kategoriserades som inkorrekt om något av kriterierna inte uppfylldes och fallet tydligt var ett försök att bilda strukturen i fråga. Dock var det inte alltid lätt att se vad eleven har strävat efter. Behärskningsgrad visas i högra spalten. Behärskningsgraden är här räknad genom att dividera antalet av alla elevers korrekta försök med antalet av alla elevers alla försök att bilda kategorin.

Tabell 4: Attributiva adjektiv

KATEGORI			Behärskningsgrad
ATTRIBUTIVA ADJEKTIV (Alla nedanstående sammanlagt)	Exempel: korrekt/inkorrekt	Kriterium	99/120=0,825
Singular utrum	korrekt: en stor händelse	Substantiv i obestämd form, med eller utan artikel, adjektiv utan ändelse, om substantivet fått en ändelse måste det vara utrum.	48/55=0,872
	inkorrekt: kan ha roligt tid		
Singular neutrum	korrekt: ett stort evenemang	Substantiv i obestämd form, med eller utan artikel, adjektiv med ändelsen -t, om substantivet fått en ändelse måste det vara neutrum.	18/24=0,75
	inkorrekt: ett ny(tt) köpcenter		
Plural	korrekt: gröna ögon	Substantiv i bestämd eller obestämd form, adjektiv med ändelsen -a, substantivet måste ha någon av plural ändelserna.	33/41=0,804
	inkorrekt: det finns många trivsamt cafeer.		

Nedan går igenom exempelfall som var svårare att kategorisera.

- Exempel: *han har fått tillräckligt kött för många dagar*

I exempel 1. tolkas "tillräckligt" av mig som ett adverb som beskriver närmare verbet "fått" och inte substantivet "kötter". Jämför *ett tillräckligt kött*. Därmed ignoreras fallet eftersom det inte är fråga om ett adjektiv.

- Exempel: **en mångsidig stämningen, *en ljus och trivsam platsen, *vacker naturen*

I exempel 2. har adjektiven korrekt form utan ändelse men substantiven har fått den bestämda formens ändelse. Det är ändå fråga om korrekt genus och singular vilket gör det möjligt att kategorisera som kongruens. Därmed kategoriseras fallen som korrekt attributiv utrum singular.

- Exempel: **det är (det) enda stor(a) musikevenemang(et)*

I exempel 3. har eleven försökt att bilda bestämd form och då skulle adjektivet *stor* ha ändelsen -a vilket innebär att skillnaden mellan utrum och neutrum av adjektivet inte skulle bli synlig. Dessutom kan inte substantivets genus definieras. Därmed ignoreras fallet.

4. Exempel: **en(ett) ovanligt ljud*

I exempel 4. är den obestämda artikeln inkorrekt men adjektiv och substantiv har korrekt form och därmed kategoriseras fallet som korrekt attributiv neutrum singular.

5. Exempel: **långt brun hår.*

I exempel 5. saknar det andra adjektivet *brun* neutrumändelse men det första adjektivet har ändå fått korrekt ändelse och därmed kategoriseras fallet som korrekt attributiv neutrum singular.

6. Exempel: **lockig, kort och blond hår.*

I exempel 6. fattas neutrumändelse från adjektiven *lockig* och *blond*. Ett av adjektiven är dock korrekt dvs. *kort*, men eftersom det är oböjligt syns inte distinktionen av genus. Samma gäller för exemplet: **kort mörkbrun hår*. Därmed kategoriseras fallen som inkorrekt attributiv neutrum singular.

Även följande attributiva bestämningar ignoreras: *min ägare, världens lyckligaste hund, dagens bästa moment*. Först tänkte jag även ta med possessiva pronomen till kategorierna inom attributiv kongruens eftersom *min, mitt, mina* visar genus och numerus. Men eftersom Hammarberg (1996) och Glahn m.fl (2001) bara inkluderade adjektiv i sina studier beslutade jag också att hålla mig endast till adjektiv. Också komparerade adjektiv utelämnas eftersom de inte visar genus, i detta fall superlativ *lyckligaste* och bestämd form superlativ *bästa*.

3.2 Predikativ kongruens

Till predikativ adjektivkongruens hör ett fenomen som kallas för direkt referens och cirkumstantiell referens i Källström (1993:214–215). Innan kategoriserandet av predikativa adjektiv presenteras, gås igenom vad Hammarberg (1996) resonerar om detta fenomen.

Hammarbergs studie från (1996) "Examining the processability theory: the case of adjective agreement in L2 Swedish" riktar sig mot samma problematik som studeras i denna avhandling. I studien har Hammarberg använt både talat och skrivet material från sex andraspråksinlärare med olika modersmål. De talade inspelningarna var transkriberade och från hela korpusen, 140 000 ord tal och 50 000 ord skrift, markerades först alla adjektiv varpå de analyserades i sin kontext. (Hammarberg 1996:80) Resultaten från studien visade att processbarhetsteorin stämmer när samma kategori jämförs i attributiv och predikativ position dvs. lexikal neutrum (-t) i attributiv position vs. lexikal neutrum (-t) i predikativ position och plural i attributiv position vs. plural i predikativ position.

Hammarberg diskuterar i sin artikel som är skriven på engelska och skiljer på kategorierna *lexical* och *non-lexical* genusanvändning och menar på att av dessa två möjliga genusböjningar lärs denna non-lexical variant in först (Hammarberg 1996:86). Hammarberg definierar begreppen med hjälp av exempel från Roger Källströms doktorsavhandling "Kongruens i svenskan" (1993). Källströms tanke är att i fall där subjektet refereras till på vanligt sätt t.ex. *grammatiken är svår* karaktäriserar predikativet den direkta referensen till subjektet. Källström kallar denna vanliga kongruens då substantivets grammatiska genus avgör adjektivets form för **direkt referens**. Men när predikativet har neutrum -t form t.ex. *grammatik är svårt* refererar predikativet istället till ett sakförhållande som förknippas med denna referent. Källström kallar den här typens kongruens då adjektivet får neutrum -t form även om substantivet skulle grammatiskt ha utrumform för **cirkumstantiell referens**. (Källström 1993: 214–215) Även numerus i dessa fall kan få neutrum singular form istället för plural, jämför *två barn är normala* vs. *två barn är normalt* då det senare beskriver en situation. (Källström 1993:215; Hammarberg 1996:84) Denna cirkumstantiella typ förekommer endast i predikativ position (Hammarberg 1996:85). Enligt Hammarberg används denna cirkumstantiella referens när subjektet är en situation, subjektet består av en infinitivfras eller en sats, när subjektet är ett pronomen som syftar till en situation i den kontexten och när subjektet är opersonligt. Som exempel på användning av detta ger Hammarberg: *Att ha småbarn är roligt, Att de har småbarn är roligt, De har småbarn. Det är roligt, (---) Det är sant, Det är roligt att..., Det är kallt idag.* (Hammarberg 1996:84–85) I resultatdelen jämförs även hur denna distinktion gestaltades i mitt material.

Tabell 5. nedan visar alla de kategorier som finns under predikativa adjektiv dvs. båda genus, utrum och neutrum, samt båda numerus singular och plural. Utöver dessa delades singular neutrumkategorin in i direkt referens och cirkumstantiell referens enligt

ovanstående definition. I "Exempel" spalten visas korrekta exempel från materialet med grön färg och inkorrekta exempel med röd färg. "Kriterium" spalten visar kraven som var tvungen att uppfyllas för att räknas som korrekt i kategorin. Ett fall kategoriserades som inkorrekt om något av kriterierna inte uppfylldes och fallet tydligt var ett försök att bilda strukturen i fråga. Dock var det inte alltid lätt att se vad eleven har strävat efter. Behärskningsgrad visas i högra spalten. Behärskningsgraden är här räknad genom att dividera antalet av alla elevers korrekta försök med antalet av alla elevers alla försök att bilda kategorin.

Tabell 5: Predikativa adjektiv

KATEGORI			Behärskningsgrad
PREDIKATIVA ADJEKTIV (Alla nedanstående sammanlagt)	Exempel: korrekt/inkorrekt	Kriterium	108/143=0,755
Singular utrum	korrekt: min familj är liten	Adjektiv kongruerar efter subjektet. Om subjekt har genus utrum måste adjektivet vara utan ändelse, dvs. -0	62/72=0,861
	inkorrekt: jag är väldigt lyckligt om vår vänskaper.		
Singular neutrum		Både direkt referens och cirkumstantiell referens av predikativ neutrum	34/55=0,618
Neutrum direkt referens	korrekt: Inga korrekta exempel i materialet.	Adjektiv kongruerar efter subjektet. Om subjekt har genus neutrum måste adjektivet ha ändelsen -t. Predikativet refererar direkt till subjektet	0/3=0
	inkorrekt: hennes blont hår är lång(t) och tjock(t)		
Neutrum cirkumstantiell referens	korrekt: det är stökigt	Enligt Hammarberg används detta när subjektet är en situation, subjektet består av en infinitivfras eller sats, när subjektet är ett pronomen som syftar till en situation i den kontexten och när subjektet är opersonligt. Till exempel: Att ha småbarn är roligt, Att de har småbarn är roligt, De har småbarn. Det är roligt, (---) Det är sant, Det är roligt att..., Det är kallt idag. (Hammarberg 1996:84)	34/51=0,666
	inkorrekt: Det skulle vara dum(t)		
Plural	korrekt: att läsordningar är fulla	Adjektiv kongruerar efter subjektet. Subjektet måste ha plural innebörd. Adjektivet måste ha plural ändelsen -a.	12/17=0,705
	inkorrekt: Effekter har varit mer positiver(a) än negativer(a)		

Nedan går igenom exempelfall som var svårare att kategorisera.

Cirkumstantiell referens

7. Exempel: **Qstock har gjort Oulu populärt och mehr livligt.*

I exempel 7. beskriver adjektiven mer en situation där Uleåborg har blivit mer populärt och livligt på grund av en festival än i konkret bemärkelse (direkt referens) att staden Uleåborg skulle ha blivit populär och livlig jämfört med andra städer i Finland. Därmed kategoriseras fallet som korrekt cirkumstantiell referens predikativ neutrum singular.

8. Exempel: **Faktiskt helt(a) hus(et) var kolsvart.*

I exempel 8. är det fråga om att det är mörkt i huset och inte att huset har färgen kolsvart (direkt referens). Därmed kategoriseras fallet som korrekt cirkumstantiell referens predikativ neutrum singular. Eleven har här också fått ett korrekt försök i kategorin attributiv neutrum singular med "*helt(a) hus(et)*" även om det eftersträvade vore bestämd form med ändelsen -a för adjektivet. Men eftersom adjektivet har korrekt neutrum -t tillsammans med neutrumordet hus kan det kategoriseras som kongruens.

9. Exempel: **området är ren(t) igen.*

I exempel 9. fattas adjektivets neutrum -t ändelse och det är fråga om ett sakförhållande där det inte längre ligger skräp och tomburkar på festivalområdet. Därmed kategoriseras fallet som inkorrekt cirkumstantiell referens predikativ neutrum singular. Dock kan man även argumentera för direkt referens då predikativet faktiskt refererar till subjektet som är rent igen. Det beror på hur man tolkar meningen. Det är inte så att området riktigt glänser för att statschefen är på väg på besök, utan att området städats och nu möjligen åter är i ett normalt tillstånd.

10. Exempel: **skapa värld(en) har varit skriftlig(t) på papper på kylskåpsdörren.*

I exempel 10. betecknas ett sakförhållande i att Gud är berättelsens huvudperson och det är fråga om att han har haft ärendet att skapa världen på sin lista av ärenden. Också som

Hammarberg (1996:84–85) definierar så är det fråga om cirkumstantiell referens när subjektet är en infinitivfras, i detta fall ** skapa värld(en)*. I exemplet fattas adjektivets neutrum -t ändelse och därmed kategoriseras fallet som inkorrekt cirkumstantiell referens predikativ neutrum singular. Direkt referens med utrumform *skriftlig* skulle referera till att uppmaningen "skapa världen" är just skriftlig och inte till exempel målad eller ritad på kylskåpsdörren.

Direkt referens

Ett resultat i studien var att informanterna nästan inte alls använde direkt referens vid neutrum predikativ singular. Nedan är de tre enda försöken att bilda denna konstruktion.

11. Exempel: **Hennes skinn(hud) är blek(t)(ljus)*

I exempel 11. fattas adjektivets neutrum -t ändelse och predikativet **blek* syftar i direkt och konkret mening på subjektet *hennes skinn*. Därmed kategoriseras fallet som inkorrekt direkt referens predikativ neutrum singular. Eleven har troligen menat att använda orden *hud* och *ljus* men kongruensen kan ändå analyseras.

12. Exempel: **hennes blont hår är lång(t) och tjock(t)*

I exempel 12. fattas de predikativa adjektivens neutrum -t ändelse och predikativen **lång* och **tjock* syftar i direkt och konkret mening på subjektet "*hennes blont hår*". Därmed kategoriseras fallet som inkorrekt direkt referens predikativ neutrum singular. Eleven har här ändå fått ett korrekt försök i kategorin attributiv neutrum singular med **hennes blont hår* även om adjektivet korrekt skulle vara i bestämd form blond-a, men eftersom adjektivet har neutrum -t form och substantivet är ett neutrumord med rätt form räknar jag det som kongruens.

13. Exempel: **Men den(t) här ljuden(t) var så högljudd(tt) att jag vaknade.*

I exempel 13. skulle kongruensen kunna kategoriseras som utrumkongruens eftersom artikel, substantiv och adjektiv alla har fått utrumform, men jag beslutade att genus måste väljas rätt för att kategoriseras som korrekt. Genus borde i detta fall vara neutrum -t. I exemplet syftar predikativet **högljudd* i direkt och konkret mening till subjektet **ljuden*. Därmed kategoriseras fallet som inkorrekt direkt referens predikativ neutrum singular.

Övriga exempel på predikativ kongruens

14. Exempel: **av natur hon är vänlig, hjälpsam och konstnärlig.*

I exempel 14. finns tre korrekta adjektiv i rätt form men för att statistiken inte ska förvridas räknas fallet som endast ett korrekt försök och därmed i kategorin predikativ utrum singular. Däremot kategoriseras exemplet också som ett inkorrekt försök i kategorin inversion; huvudsats som börjar med något annat än subjekt, då V2 ordföljd misslyckats.

15. Exempel: **eftersom vi anser (att) det (är) viktigt*

I exempel 15. skulle det kunna argumenteras för cirkumstantiell referens predikativ neutrum singular men för att eleven utelämnat verbet förblir det osäkert om kongruens över satsgräns behärskas eller inte. Detta gör det lika omöjligt att kategorisera fallet som attributivkongruens. Därmed ignoreras fallet.

16. Exempel: "En jakt var jättelätt"

I exempel 16. kan inte distinktionen mellan utrum och neutrum påvisas eftersom adjektivet *lätt* är oböjligt. Därmed ignoreras fallet.

17. Exempel: **det är organiserat(verb) en gång i året*

I exempel 17. är ordet *organiserat* ett verb i participform med liknande betydelse som "arrangerat". Det är då inte fråga om adjektiv och därmed ignoreras fallet.

18. Exempel: **men det kan bara är god.*

I exempel 18. hade ett alternativ varit att kategorisera det som inkorrekt cirkumstantiell referens predikativ neutrum singular då genuset hade kongruerat med formen *gott*. Det hade ändå inte varit en hållbar förklaring eftersom det som eleven troligen försökt på är följande: *men det kan bara vara bra* och *bra* böjs inte i genus. Därmed ignoreras fallet.

19. Exempel: *Det blev lättare snabbt.*

I exempel 19. är ordet *snabbt* ett adverb. Jämför *den blev lättare snabbt*. Dessutom är *lättare* som adjektiv komparativ formen av lätt vilket är oböjligt när det är fråga om genus. Därmed ignoreras fallet.

3.3 Inversion

Tabell 6. nedan visar kategorin inversion dvs. huvudsatser som inte börjar med subjekt. Annorlunda än i kategorierna attributiva och predikativa adjektiv så finns inga underkategorier under inversion. I "Exempel" spalten visas korrekta exempel från materialet med grön färg och inkorrekta exempel med röd färg. "Kriterium" spalten visar kravet som var tvungen att uppfyllas för att räknas som korrekt i kategorin. Ett fall kategoriserades som inkorrekt om kriteriet inte uppfylldes och fallet tydligt var ett försök att bilda strukturen i fråga. Dock var det inte alltid lätt att se vad eleven har strävat efter. Behärskningsgrad visas i högra spalten. Behärskningsgraden är här räknad genom att dividera antalet av alla elevers korrekta försök med antalet av alla elevers alla försök att bilda kategorin.

Tabell 6: Huvudsatser som börjar med något annat än subjekt

KATEGORI			Behärskningsgrad
Inversion; Huvudsats som inte börjar med subjekt	Exempel: korrekt/inkorrekt	Kriterium	119/173=0,687
	korrekt: på fritiden spelar han tennis.	Huvudsats som inte börjar med subjekt och därmed måste ha V2 ordföljd.	
	korrekt: Då tänkte jag		
	korrekt: (när jag vaknade) var jag en hund		
	korrekt: (Vad jag älskar i Samuel) är (att han är så obegripligt vänlig.)		
	inkorrekt: men lyckligtvis vi komma(er) över den(t)		
	inkorrekt: Igen jag vaknade senare på eftermiddagen		
	inkorrekt: Vad min ägare har köpt?		
	inkorrekt: (När jag har dansat) jag ska äta.		

Ett par exempel på kategoriserandet av huvudsatser där V2 ordföljd krävs:

20. Exempel: **men lyckligtvis vi komma(er) över den(t).*

I exempel 20. borde predikatet *komma(er)* stå på andra plats efter adverbialet *lyckligtvis* i satsen. Därmed kategoriseras fallet som ett inkorrekt försök på inversion.

21. Exempel: *(när jag vaknade) var jag en hund.*

I exempel 21. börjar satsen med en bisats som i detta fall fungerar som tidsadverbial (*när jag vaknade*). Predikatet *var* har ändå placerats på sin korrekta plats direkt efter tidsadverbialet och därmed kategoriseras fallet som korrekt inversion. Sådana här fall där satsen börjar med en bisats var aningen mer krävande att identifiera. Nedan ännu ett exempel som börjar med en bisats.

22. Exempel: OBJEKT(*Vad jag älskar i Samuel*) är SUBJEKT(*att han är så obegripligt vänlig.*)

I exempel 22. består även subjektet av en bisats (*att han är så obegripligt vänlig.*) Predikatet *är* har ändå placerats på sin korrekta plats direkt efter objektet (*Vad jag älskar i Samuel*) och därmed kategoriseras fallet som korrekt inversion. Här har eleven även fått ett korrekt försök i kategorin för predikativ utrum singular med *att han är så obegripligt vänlig* vilket även kategoriseras som bisats utan satsadverbial.

3.4 Bisats med negation eller satsadverbial

Tabell 7. nedan visar kategorin bisatser som inkluderar en negation eller ett satsadverbial. I denna kategori finns inte några underkategorier. I "Exempel" spalten visas korrekta exempel från materialet med grön färg och inkorrekta exempel med röd färg. "Kriterium" spalten visar kraven som var tvungna att uppfyllas för att räknas som korrekt i kategorin. Ett fall kategoriserades som inkorrekt om något av kriterierna inte uppfylldes och fallet tydligt var ett försök att bilda strukturen i fråga. Dock var det inte alltid lätt att se vad eleven har strävat efter. Behärskningsgrad visas i högra spalten. Behärskningsgraden är här räknad genom

att dividera antalet av alla elevers korrekta försök med antalet av alla elevers alla försök
att bilda kategorin.

Tabell 7: Bisatser som inkluderar negation eller satsadverbial

KATEGORI			Behärskningsgrad
bisats inklusive negation/satsadverbial	Exempel: korrekt/inkorrekt	Kriterium	21/38=0,552
	<div>korrekt: att det inte finns längre</div> <div>korrekt: När jag äntligen vaknar</div> <div>korrekt: när jag alltid var hungrig</div> <div>korrekt: eftersom jag inte fick vara i fred.</div> <div>inkorrekt: (att) han ska inte lägga märke till mig</div> <div>inkorrekt: eftersom vi har inte så mycket festivaler här</div> <div>inkorrekt: som har också superkrafter</div> <div>inkorrekt: Fast jag (inte)gillar (blöta tasar)tasars blötte inte,</div>	<div>Bisats inklusive negation eller satsadverbial. Strukturen i bisatsen blir då följande: Subjunktion+subjekt+neg/sadv+predikat.</div>	

Totalt fann jag 231 bisatser var av 38 inkluderade antingen en negation eller ett satsadverbial och 193 bisatser var konstruerade utan satsadverbial. Av de 38 bisatserna med satsadverbial placerades satsadverbialet korrekt i 21 bisatser. Av dessa 21 bisatser var 10 konstruerade med ett huvudverb t.ex. "När jag äntligen vaknar" och 11 med både huvudverb och modalt hjälpverb t.ex. "att jag också kan göra detsamma". I denna studie granskas endast bisatserna som inkluderar ett satsadverbial eller negation eftersom placeringen av satsadverbialet indikerar om strukturen behärskas av eleven eller inte.

23. Exempel: *att det inte finns längre, När jag äntligen vaknar.*

I exempel 23. har bisatserna den korrekta ordningen subjunktion, subjekt, satsadverbial och predikat. Därmed kategoriseras de som korrekt i kategorin bisatser som inkluderar en negation eller ett satsadverbial.

24. Exempel: **Fast jag (inte)gillar (blöta tassar)tasars blötte inte.*

I exempel 24. borde negationen komma före predikatet *gillar*. Därmed kategoriseras fallet som inkorrekt i kategorin bisatser som inkluderar en negation eller ett satsadverbial.

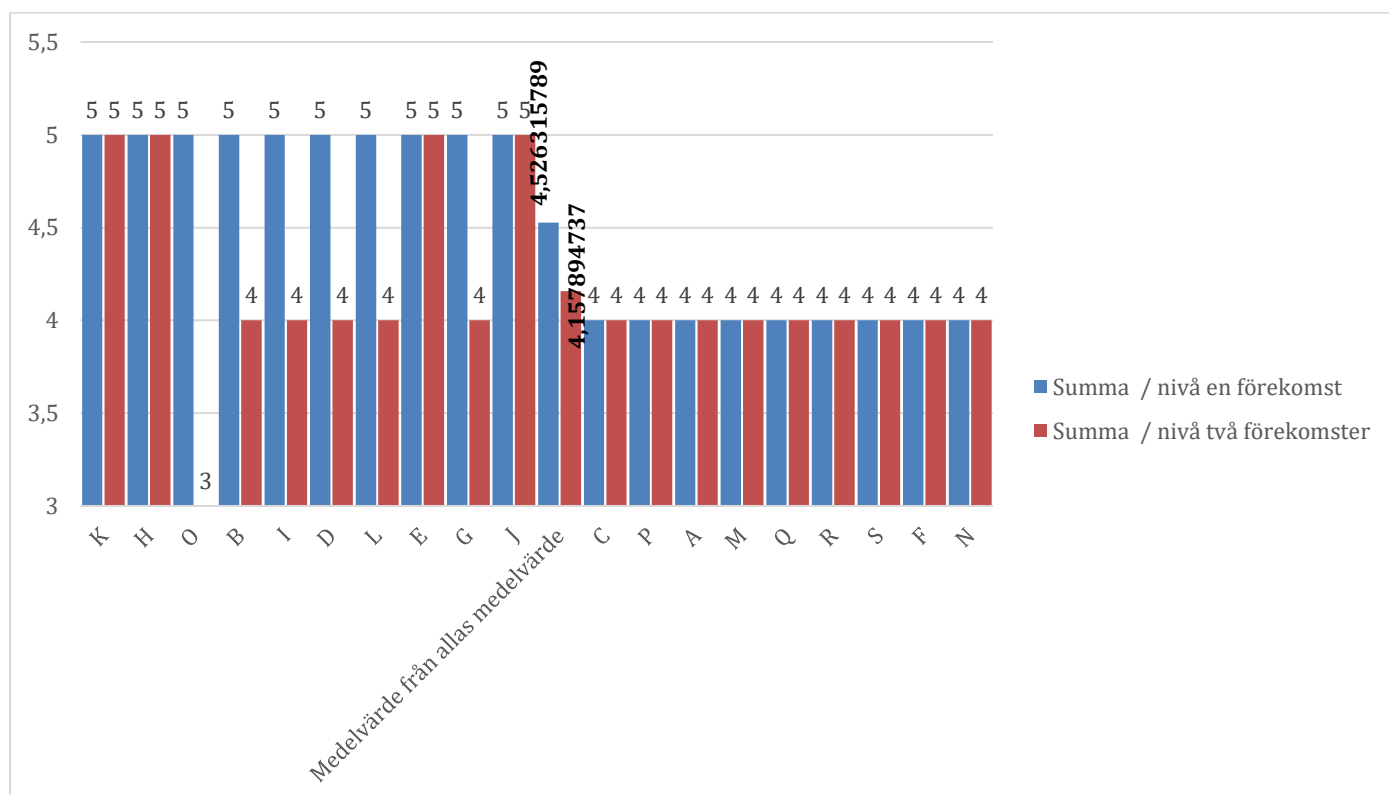
25. Exempel: **att barka(skälla) också.*

I exempel 25. är det fråga om en infinitivfras istället för bisats och därmed ignoreras fallet vid kategoriserandet.

4 RESULTAT

4.1 PT-nivå

Enligt processbarhetsteorin räcker redan en korrekt användning av en konstruktion som tillhör en högre nivå som att nivån är nådd. Enligt detta kriterium uppnår tio elever högsta nivån fem och nio elever uppnår nivå fyra. Medelvärde hamnar på 4,53. Om kravet på minst två korrekta konstruktioner används uppnår endast fyra elever högsta nivån fem, fjorton elever nivå fyra och en elev uppnår nivå tre. Medelvärde hamnar på 4,16. Diagrammet nedan visar elevernas PT-nivå baserat på materialets uppsatser. På lodrät axel står bokstäverna från alfabetet A-S som kodnamn för eleverna för att behålla anonymiteten. De blåa staplarna visar elevens PT-nivå enligt processbarhetsteorin dvs. så att den korrekta konstruktionen som hör till högsta PT-nivån som eleven har använt indikerar elevens PT-nivå. De röda staplarna visar elevens PT-nivå så att två korrekta konstruktioner krävdes i högsta PT-nivån som eleven har använt för att indikera elevens PT-nivå.



Figur 1: Elevernas nivå enligt processbarhetsteorin.

Här kan observeras att av alla tio elever som uppnått PT-nivå fem har bara fyra använt bisatskonstruktionen korrekt mer än en gång och sex har bildat konstruktionen bara en gång. När man tänker på att varje elev skrev tre uppsatser på 100–130 ord är det inte ett särskilt övertygande bevis på behärskande av strukturen om man använt bisats med satsadverbial bara en gång.

Agebjörn (2019) jämför i sin artikel "Grammatical accuracy and complexity in a speaking proficiency test" en offsidessituation i fotboll med en talsituation och kommer fram till att människans kognitiva egenskaper helt enkelt inte räcker till för att hantera för mycket komplex information samtidigt. Liknande kan tyvärr inte överföras till språktester, skriver Agebjörn, eftersom det är omöjligt att definiera det som vi vill testa lika väl som en offsidessituation kan definieras. Agebjörn föreslår ändå att några typer av språkutvecklingstester som utgår från PT är pålitliga. Dessa mätningar skulle sedan kunna komplettera kommunikativa språktester för att tillföra mer reliabilitet. Agebjörn konstaterar att för att kunna kommunicera med språk krävs lingvistiska resurser och att denna synvinkel skulle kunna ge språktester mer validitet. (Agebjörn 2019:155–156)

I Agebjörns studie jämfördes sex kriterier i ett muntligt test med testets slutgiltiga resultat och grammatiska korrekthet. Kriterierna översatta från engelska var följande: yttrandenas längd, bisats-huvudsats förhållande, satsernas längd, mängden av relativsatser, generell korrekthet och korrektheten av inversioner. Utav dessa hade generell korrekthet och korrektheten av inversioner ett någorlunda samband med slutresultaten. (Agebjörn 2019:149)

Agebjörn nämner Granfeldt och Ågrens (2013) studie som riktar sig mot relationen mellan komplexiteten och korrektheten i språk. Granfeldt och Ågren fann en korrelation mellan de lägre stadierna av den europeiska referensramen (CEFR) upp till nivå B1 och PT nivå tre. Där efter minskade korrelationen eftersom inlärare kunde ha högre kommunikativ kunskap än morfosyntaktisk utveckling eller vice versa på de högre stadierna. (2013:37) Även Eklund Heinonen (2009) fann i sin doktorsavhandling en korrelation mellan PT-nivå och TISUS testresultat (Test in Swedish for University Studies) vilket är ett språktest som måste klaras för att kunna fortgå till högskolestudier på svenska i Sverige. Eklund skriver att en möjlig tolkning av resultatet ser även korrelation mellan grammatisk nivå och kommunikativ färdighet i allmänhet. Eftersom PT baserar sig på automatiserade grammatiska processer är det rimligt att dessa har automatiserats på grund av interaktion med andra vilket sedan

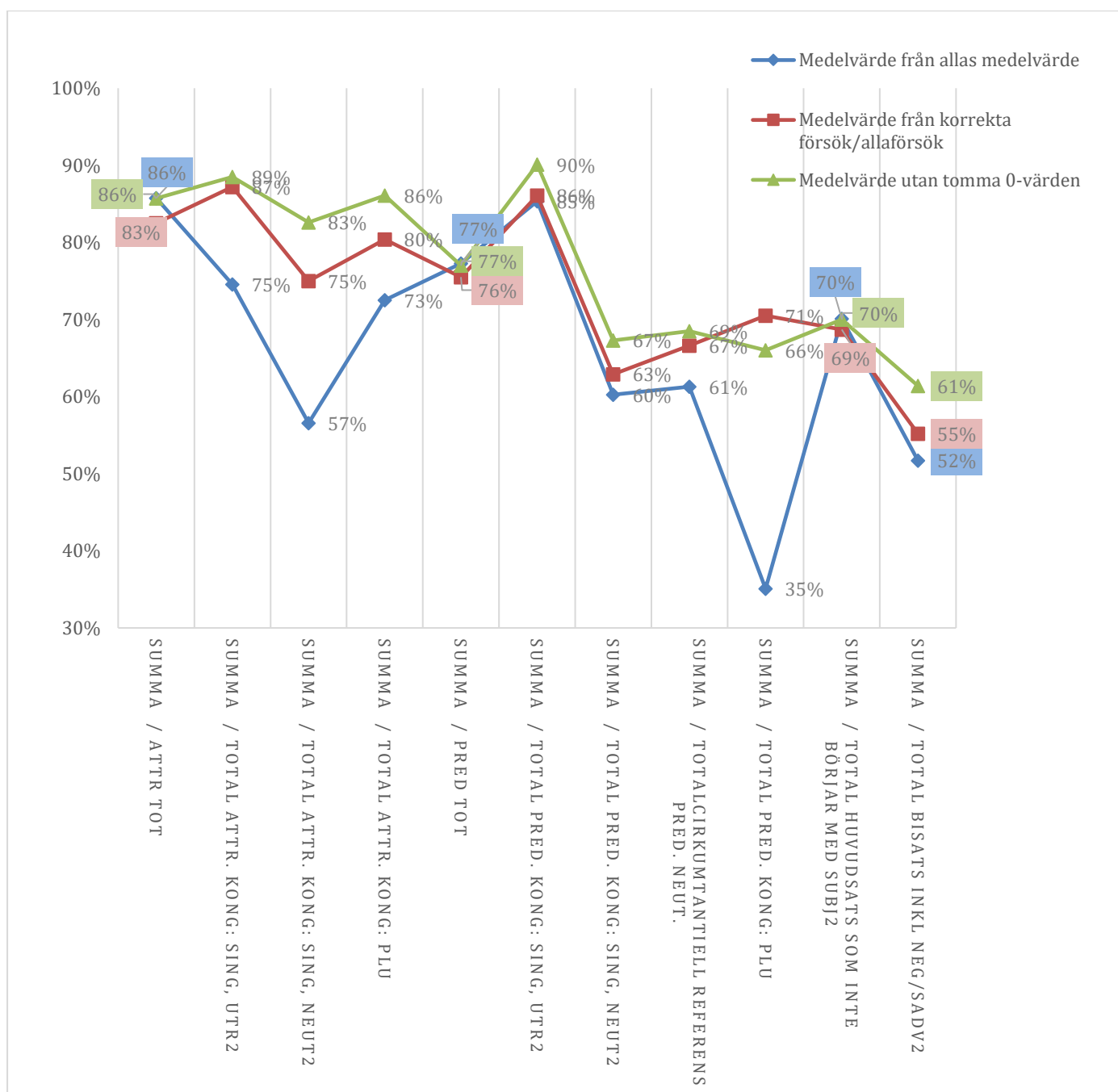
lett till förbättrad kommunikativ språkfärdighet. Eklund Heinonen föredrar även att PT skulle kunna användas som ett hjälpmedel bland andra för bedömning av muntliga tester. (Eklund Heinonen 2009:199) I synnerhet verkar den fjärde nivån i PT-hierarkin framstå som utslagsgivande i detta sammanhang enligt Eklund Heinonen. Att behärska predikativ kongruens och framför allt inversion i huvudsatser inledda med icke-subjekt tycks vara en tydlig indikation på långt kommen språkutveckling, som innebär att man också i övrigt uppvisar en sådan språkfärdighet att man kan godkännas på Tisus. (Eklund Heinonen 2009:191)

4.2 Överblick

På grund av att uppsatserna inte skrevs för att få fram just de granskade strukturerna kom en viktig fråga fram. Hur ska ett fall tolkas där en elev inte har producerat ett enda exempel av något av de önskade strukturerna? Till exempel nio av de nitton eleverna har inte producerat någon korrekt bisats som inkluderar en negation eller ett satsadverbial och därifrån har tre elever inte producerat strukturen över huvud taget. Denna struktur representerar nivå fem i processbarhetsteorin. Om ett medelvärde räknas för varje elev får även dessa tre elever värdet noll, vilket sedan sänker gruppens medelvärde för behärskaandet av strukturen till ca 52 %. Om däremot dessa tre så kallade tomma svar exkluderas från beräkningen av gruppens medelvärde höjs behärskningsgraden till 61 %. Man kan dock inte veta hur dessa tre elever hade lyckats ifall de blivit frågade att producera den önskade strukturen. Därför är det bra att räkna gruppens medelvärde ytterligare på ett sätt så att alla korrekta försök att bilda en struktur jämförs med alla försök att bilda strukturen. I detta fall producerade eleverna 21 korrekta av totalt 38 bisatser som inkluderar en negation eller ett satsadverbial, vilket ger ett medelvärde på 55 %. I ett större material skulle inte gruppens medelvärde påverkas så mycket av detta problem men i denna studie var det nödvändigt att jämföra olika sätt att räkna medelvärdet på. Dessa tre beräkningssätt förklaras noggrannare i stycket direkt nedan. Sammanfattat är de beskrivna ovan, då man kan räkna medelvärdet från allas medelvärde och inkludera tomma 0-värden eller exkludera dem och räkna medelvärdet utan tomma 0-värden, ytterligare kan man räkna medelvärdet från korrekta försök dividerat med alla försök att bilda en struktur. Det bör ändå observeras att de elever som till exempel gjort ett misslyckat försök att bilda en struktur och fått behärskningsgraden $0 / 1 = 0$ räknas med som noll i gruppens medelvärde.

För att ge en överblick av hela materialet och en bättre uppfattning om hurdan betydelse de "tomma" svaren har för statistiken presenteras alla kategorier tillsammans i diagrammet nedan (se figur 2.). Här ser man tydligt skillnaden på betydelsen av sättet att räkna medelvärde. Diagrammet visar gruppens procentuella behärskningsgrad för varje kategori beräknat på de tre olika sätten. **Medelvärde utan tomma 0-värden** visar medelvärdet så att ifall en elev inte producerat en struktur över huvud taget så sänker inte det behärskningsgraden. Närmare bestämt delades summan av varje elevs behärskningsgrad med antalet elever som producerat konstruktionen. Som nämndes tidigare lämnas "tomma" 0-värden ut från beräkningen. Alla elever hade producerat lämpliga attributiva och predikativa adjektiv men i bisatserna hade tre elever inte producerat en enda konstruktion, då lämnas dessa tre noll-värden utanför och summan av allas behärskningsgrad inom bisatser delas med 16 istället för 19 (elever) dvs. $9,833 / 16 = 0,614$ motsvarande siffror för attributiv adjektivkongruens var $16,294 / 19 = 0,857$ och predikativ adjektivkongruens $14,684 / 19 = 0,772$. I **Medelvärdet från korrekta försök / alla försök** är mängden av försök att bilda konstruktionen av alla elever tillsammans i fokus. Det här beräkningssättet är räknat så att antalet korrekta strukturer av kategorin delas med antalet av alla försök att bilda strukturen. Till exempel placerade eleverna negationen eller satsadverbialet korrekt i 21 bisatser av totalt 38 producerade bisatser som inkluderar negation eller satsadverbial: $21 / 38 = 0,552$. De attributiva adjektiven fick statistiken $99 / 120 = 0,825$ och predikativa adjektiven fick statistiken $108 / 143 = 0,755$. **Medelvärde från allas medelvärde** låter de "tomma" 0-värdena sänka gruppens behärskningsgrad och det avslöjar däremot vilka kategorier som var minst producerade av gruppen. Den synligaste kategorin är då plural kongruerade adjektiv i predikativ position där behärskningsgraden blir endast 35 %, när alla nio elever som inte använt konstruktionen alls räknas med som noll i medelvärdet. Då delas alltså summan av allas medelvärde 6,666 med antalet av alla 19 elever $6,666 / 19 = 0,350$. Däremot har eleverna bildat 12 korrekta av totalt 17 försök i denna kategori, vilket ger behärskningsgraden $12 / 17 = 0,705$. Här blir medelvärdet utan tomma 0-värden $6,666 / 10 = 0,666$.

Det andra som också blir synligt är att medelvärdet från allas medelvärde visar 57 % för adjektiv i attributiv neutrum singular då sex elever inte producerat konstruktionen alls. Beräkningen blir alltså $10,75 / 19$ elever = 0,565. Utan tomma 0-värden blir medelvärdet $10,75 / 13$ elever = 0,826. Medelvärdet från alla korrekta försök / alla försök blir 18 korrekta försök av totalt 24 försök att böja adjektiv i attributiv neutrum singular position, vilket ger behärskningsgraden $18 / 24 = 0,75$.



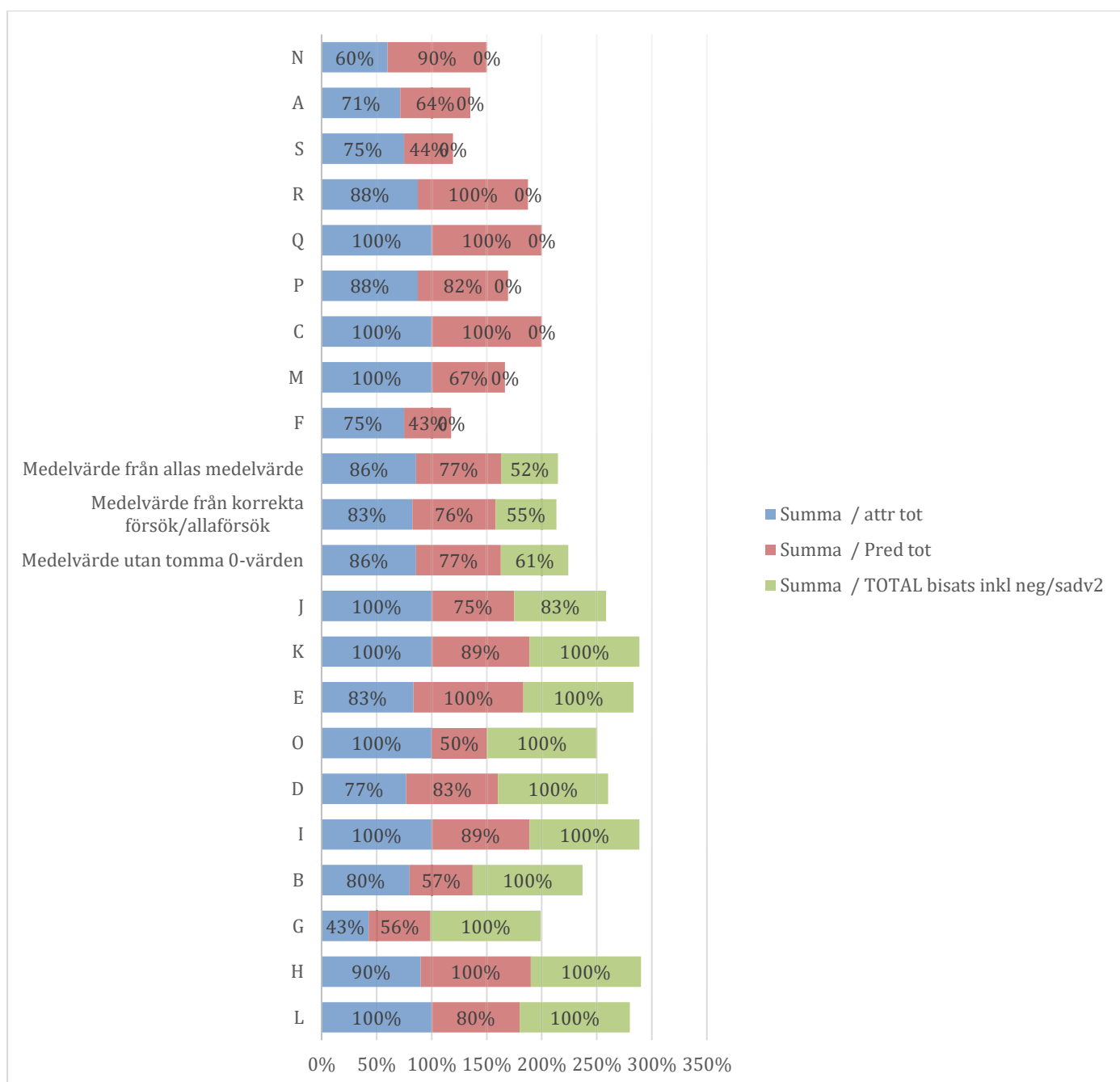
Figur 2: Gruppens behärskningsgrad per kategori.

Om man bara ser på de kategorier som representerar processbarhetsteorins nivåer tre, fyra och fem spelar det dock ingen roll hur medelvärdet räknas. Dessa siffror är färgmarkerade i diagrammet med blått, grönt och rött. Tredje nivån i PT presenteras av attributiv adjektivkongruens, fjärde nivån i PT presenteras av predikativ adjektiv kongruens och inversion dvs. huvudsatser som inte börjar med subjekt och femte nivån i PT presenteras av bisatser som inkluderar en negation eller satsadverbial. Beräkningssätten blir viktiga senare när genus- och numeruskongruens av adjektiv jämförs med varandra.

4.3 Håller PT-teorin?

För att se hur resultaten stämmer med processbarhetsteorin jämförs kategorierna attributiv- och predikativ adjektivkongruens och bisatser som inkluderar en negation eller ett satsadverbial. I processbarhetsteorin hade Pienemann kriteriet på att redan en förekomst av en ny struktur räcker för att tolkas som att nivån är nådd i språkutvecklingen. Som i Glahn m.fl. (2001) kan attributiv adjektivkongruens presentera nivå tre, predikativ adjektivkongruens nivå fyra och bisatser med satsadverbial eller negation nivå fem i processbarhetsteorin. Eftersom Eklund Heinonen (2009:191) konstaterade i sin studie att även inversion fungerade bra som indikator för PT-nivå fyra ska det jämföras med predikativ adjektivkongruens i nästa avsnitt (4.4).

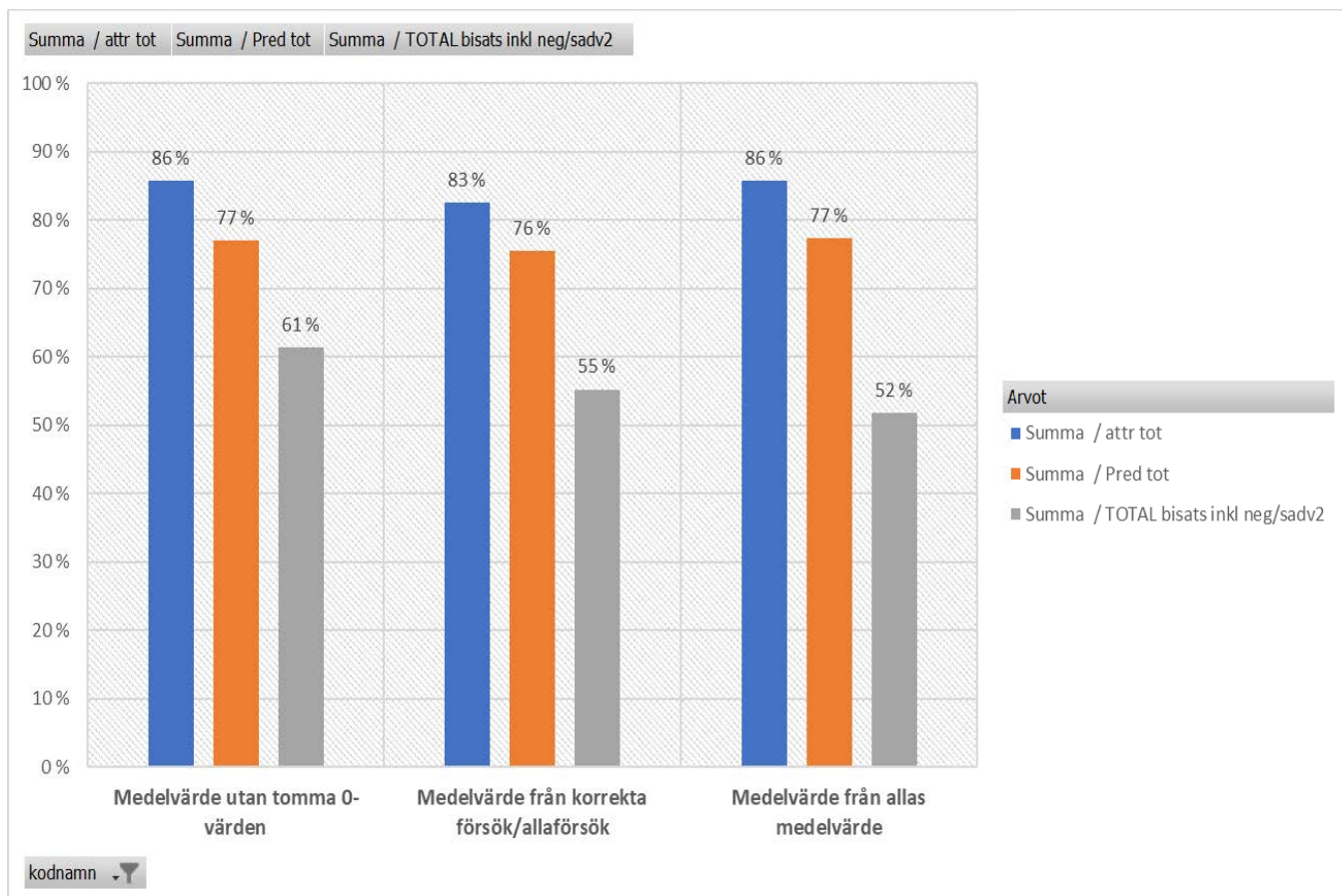
I figur 3. nedan ses den procentuella behärskningsgraden i kategorierna attributiv adjektivkongruens, predikativ adjektivkongruens och bisatser som inkluderar negation eller satsadverbial. Till vänster i diagrammet representeras informanterna med var sin bokstav som kodnamn för att behålla elevernas anonymitet. Den blåa färgen representerar behärskningsgraden i attributiv adjektivkongruens, den röda färgen representerar behärskningsgraden i predikativ adjektivkongruens och den gröna färgen representerar behärskningsgraden i bisatser som inkluderar en negation eller ett satsadverbial. Här inkluderas alltså båda numerus och båda genus i attributiv och predikativ adjektivkongruens. Vågrät axel i diagrammet visar procentuell behärskningsgrad i de nämnda strukturerna dvs. till exempel om eleven endast producerat korrekta konstruktioner i de mätta kategorierna visar diagrammet 300 % korrekta strukturer, alltså 100 % i varje kategori.



Figur 3: Elevernas behärskningsgrad i attributiva adjektiv, predikativa adjektiv och bisatser med negation eller satsadverbial.

Resultaten stämmer med Pienemanns processbarhetsteori. Diagrammet visar att attributiva adjektiv kongruerades mest korrekt dvs. att det finns mest blått i diagrammet, näst mest rött (predikativt kongruerade adjektiv) och minst grönt (bisatser med negation eller satsadverbial). Också alla sätten att räkna medelvärdet visar högre behärskningsgrad i attributiv adjektivkongruens jämfört med predikativ adjektivkongruens vilket i sin tur behärskades bättre än placeringen av negation eller satsadverbial i bisats. Diagrammet visar även att ingen har placerat negationer eller satsadverbial korrekt i bisatser utan att

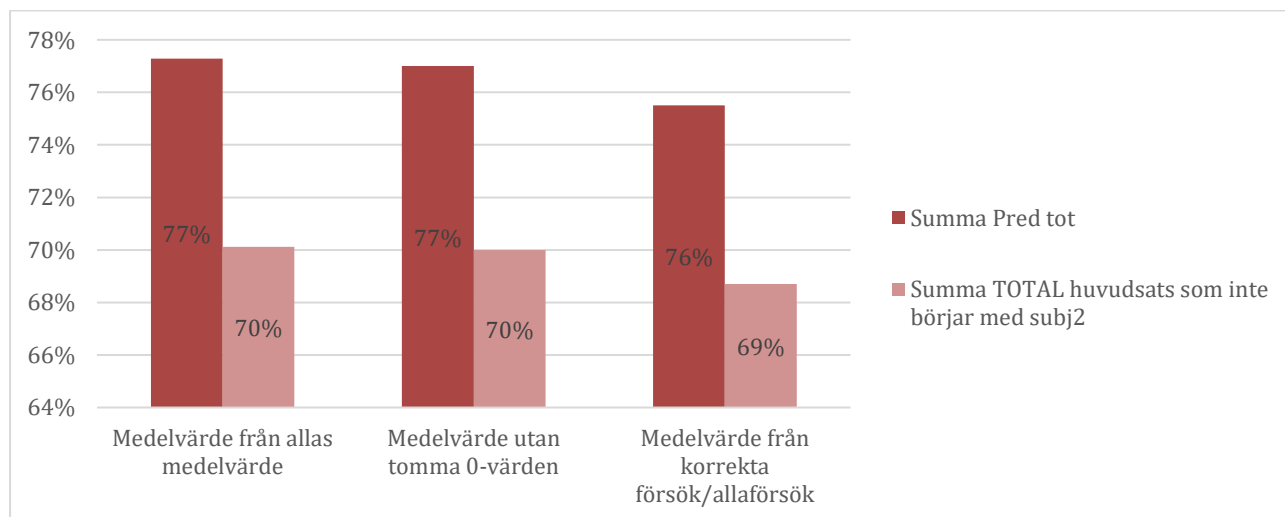
även ha lyckats med att kongruera både attributiva och predikativa adjektiv. Samt har ingen lyckats med att kongruera predikativa adjektiv utan att även lyckats kongruera attributiva adjektiv. Diagrammet nedan visar ännu dessa olika beräkningssätt för medelvärdet i de tre kategorierna: attributiva och predikativa adjektiv och bisatser med negation eller satsadverbial. Här syns tydligare att resultatet stämmer med processbarhetsteorin.



Figur 4: Gruppens behärskningsgrad i attributiva adjektiv, predikativa adjektiv och bisatser med negation eller satsadverbial.

4.4 Inversion jämfört med predikativ kongruens

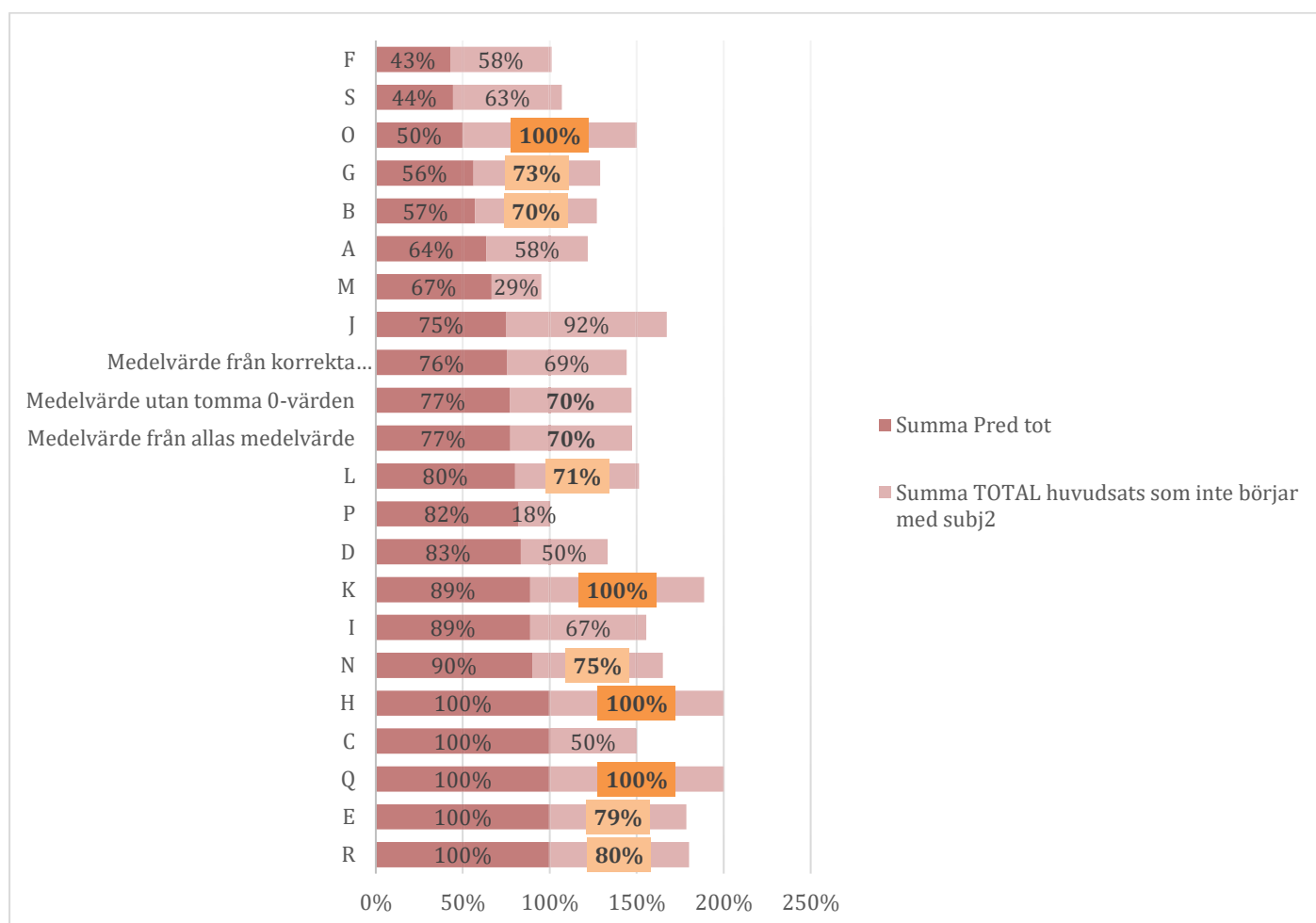
Figur 5. nedan jämför predikativ adjektivkongruens med huvudsatser som börjar med något annat än subjektet. Båda kategorierna representerar PT-nivå fyra och siffrorna från denna studie stämmer med teorin. Medelvärden av behärskningsgraden mellan kategorierna ligger relativt nära varandra enligt alla tre beräkningssätten. Samt är inversionens medelvärde högre än bisatskategorins (PT-nivå fem) och mindre än attributiva kategorins (PT-nivå tre). Detta betyder att även inversion fungerar som indikator för PT-nivå fyra. Siffrorna visar dock att predikativ adjektivkongruens behärskas aningen bättre av eleverna än inversion. I diagrammet representeras predikativ adjektivkongruens med mörkrött och inversion med ljusrött och procentuell behärskningsgrad visas på lodrät axel. Predikativa adjektiv fick behärskningsgraden 76 % och inversion 69 % när alla korrekta försök delas med alla försök att bilda strukturerna. Siffrorna för predikativa adjektiv var $108 / 143 = 0,755$ men för inversion var de $119 / 173 = 0,687$. Det betyder att totala förekomsten av inversion är större än predikativt kongruerande adjektiv som är medräknade i kategorin. På grund av att det inte fanns några tomma 0-värden i något av dessa kategorier visar medelvärdet från allas medelvärde samma siffror som medelvärde utan tomma 0-värden, samt nästan samma siffror som korrekta försök delat med alla försök.



Figur 5: Gruppens behärskningsgrad i predikativa adjektiv och huvudsatser som börjar med något annat än subjekt.

Figur 6. nedan visar ännu behärskandet av inversion och predikativ adjektivkongruens hos varje enskild elev. Vågrät axel visar 200 % ifall eleven producerade endast korrekta konstruktioner. Mörkrött representerar predikativ adjektivkongruens och ljusrött huvudsatser

som börjar med något annat än subjekt. Till vänster representeras eleverna med var sin bokstav som kodnamn.



Figur 6: Elevernas behärskningsgrad i predikativa adjektiv och huvudsatser som börjar med något annat än subjekt.

Eklund Heinonen konstaterar att "framför allt inversion i huvudsatser inledda med icke-subjekt tycks vara en tydlig indikation på långt kommen språkutveckling, som innebär att man också i övrigt uppvisar en sådan språkfärdighet att man kan godkännas på Tisus" (Test in Swedish for University Studies) (2009:191). Givetvis mättes endast skriftliga kunskaper i min studie och i själva skrivsituationen fick eleverna använda alla möjliga hjälpmedel som textredigeringsprogram, ordböcker och diskutera med läraren eller andra elever i klassrummet. Det vill säga att materialet inte visar den verkliga nivån i språkutvecklingen utan möjligtvis nivån som uppnås i elevens närmaste utvecklingszon som Lev Vygotsky har resonerat i sin tanke om proximalzonsteorin (Alanen 2000:99). Men i alla fall så syns i diagrammet att fyra elever har lyckats 100 % med huvudsatser som börjar med något annat än subjektet. Dessa fyra elever har producerat fjorton, åtta, sju och den fjärde

bara en struktur i kategorin, vilket indikerar att de tre första eleverna verkar mycket väl ha tillägnat sig strukturen. I diagrammet har de fyra med 100 % korrekta inversioner markerats med orange och alla med över 70 % korrekta inversioner har markerats med ljusare orange. För elevernas starka tillägnande av inversion talar även det att tre elever av nitton har producerat mindre än tre korrekta strukturer av inversion och sexton elever har producerat mer än tre korrekta strukturer av inversion. Trots allt skulle nog eleverna inte lyckats i Tisus eftersom testsituationen då hade varit mycket mer krävande utan hjälpmedel, med tidspress samt att även muntlig del ingår i Tisus.

4.5 Genus jämfört med numerus

Studien av Glahn m.fl. (2001) har visat att numerusböjning lärs in före genusböjning vid adjektivkongruens i både attributiv och predikativ position, vilket inte kan förklaras av PT. Glahn m.fl. förklarar att detta beror på att numerus är en semantiskt och funktionellt viktig kategori medan genusböjningen inte har någon semantisk eller funktionell betydelse. Det vill säga att varje enskilt ord måste läras in var för sig vad det gäller genus (utrum och neutrum). (2001:412) Även Hammarberg gör redan 1996 i sin studie antagandet att numerusböjning av adjektiv lärs in före genusböjning eftersom genus har mindre kommunikativ betydelse än numerus (1996:79). Och Hammarberg använder studien från Glahn et.al. (2001) som exempel när han konstaterar (2004) att PT bland annat inte är semantiskt eller pragmatiskt relaterad. Hammarberg lyfter alltså fram att PT inte tar hänsyn till meddelandeavsikten eller betydelsen hos olika språkliga element och konstruktioner när det gäller andraspråksutvecklingen och att både den syntaktiska processbarhetshierarkin men även semantiska faktorer betingar tillägnandeordningen. Enligt Hammarberg är processbarhetsteorin relevant men behöver sättas i relation till andra styrfaktorer inom en vidare språkinlärningsteori. (Hammarberg 2004:56–57)

Även Pienemann (2015) själv diskuterar att PT inte placerar målspråkets alla grammatiska element i en rad som pärlor på ett band, som han uttrycker det, där en pärla reflekterar ett hierarkiskt steg innan nästa steg. Istället kan PT hellre användas för att räkna ut hela morfosyntaktiska system än isolerade morfosyntaktiska aspekter. Pienemann ger två exempel som strider mot tanken om lineär uppradning av målspråkets grammatiska element. Det första exemplet är att flera element kan placeras på samma nivå i hierarkin. Det andra exemplet är att inlärare kan skapa versioner i sitt interimspråk som innebär

element som avviker från både L1 och L2, men att dessa element kan ses operera på samma processbarhetsnivå som andra element. Som slutsats av detta förklarar Pienemann att inlärare kan löpa igenom de universella stegen av språktillägnandet i termer av processbarhet och samtidigt varierar formen av var och ens interimspråk på alla nivåer. (Pienemann 2015:129)

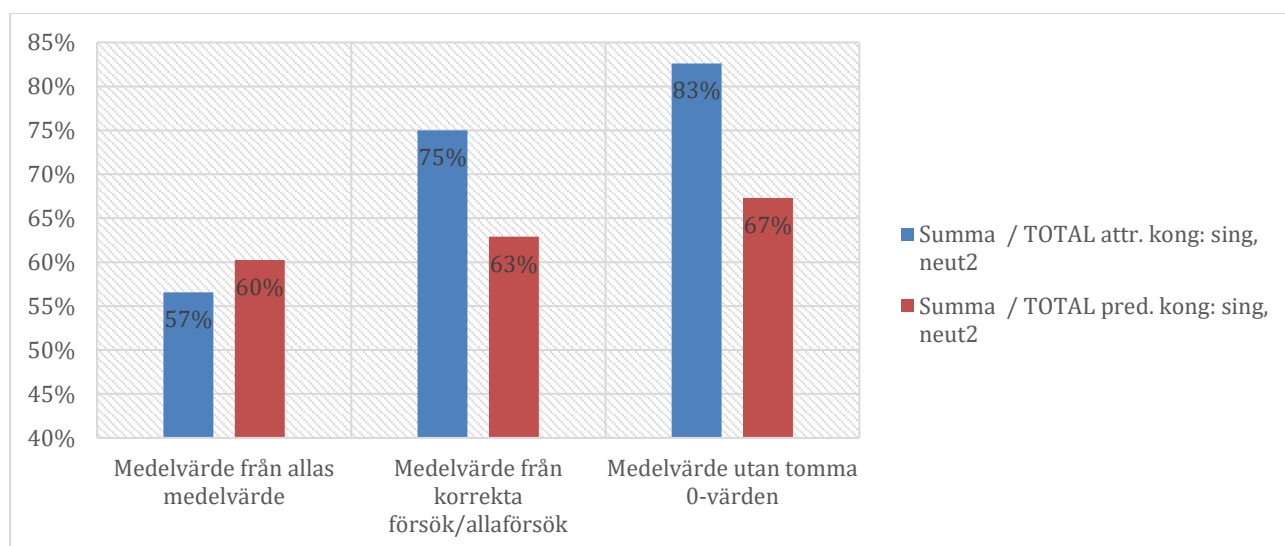
I denna studie när numerus och genus jämförs med varandra representerar adjektiv i singular neutrumform behärsandet av genus och utrumform ignoreras, samt representerar adjektiv i pluralform behärsandet av numerus. Så har även Hammarberg (1996) och Glahn m.fl. (2001) gjort, eftersom adjektiv kongruerade i singular neutrum har suffixet -t som markör för genus och adjektiv i singular utrum har däremot ingen genusmarkör utom sin suffixlösa form. Det är alltså säkrare att granska -t formerna än -0 formerna då man inte kan veta om eleven bara råkat lämna bort suffixet eller gjort det med avsikt vid bildandet av utrum genus. Likadant markeras numerus i adjektiv endast i plural med suffixet -a och singular saknar en utsatt numerusmarkör.

4.5.1 Samma underkategori i olika positioner

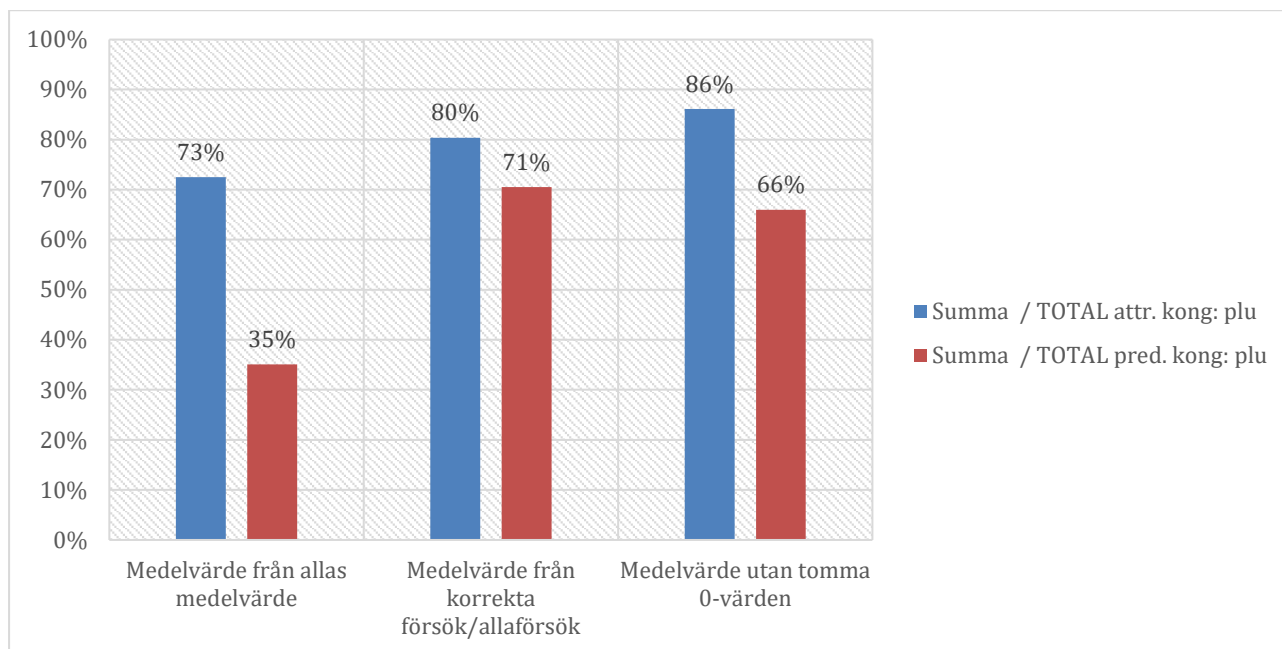
I detta avsnitt jämförs först singulära neutrumadjektiv i positionerna attributiv och predikativ med varandra dvs. genusmarkerade adjektiv jämförs i positionerna som representerar PT-nivå tre och PT-nivå fyra. Sedan jämförs plurala adjektiv i positionerna attributiv och predikativ dvs. numerusmarkerade adjektiv jämförs i positionerna som representerar PT-nivå tre och PT-nivå fyra.

Diagrammet i figur 7. nedan visar procentuell behärskningsgrad i attributiv och predikativ adjektivkongruens av adjektiv i singular neutrumform. Ett exempel på ett adjektiv i attributiv singular neutrum är: *fint fordon* och ett exempel på ett adjektiv i predikativ singular neutrum är: *fordonet är fint*. Den blåa stapeln representerar attributiva adjektiv och den röda stapeln representerar predikativa adjektiv. Behärskningsgrad visas på lodrät axel. Diagrammet visar att attributiva adjektiv i singular neutrum behärskas bättre än predikativa adjektiv i singular neutrum, vilket är i linje med PT. Aningen förvånande är att om man här låter de tomma 0-värdena sänka medelvärdet (vänster i diagrammet) så behärskades predikativ (60 %) aningen bättre än attributiv (57 %) då sju elever fått noll varav sex tomma 0-värden i attributiv och fem elever fick noll varav två tomma 0-värden i predikativ. Däremot visar

beräkningen utan att låta dessa 0-värden sänka medelvärdet (höger i diagrammet) tydligt att attributiv singular neutrum behärskades (83 %) bättre än predikativ singular neutrum (67 %). Korrekta försök delat med alla försök (i mitten av diagrammet) visar att attributiva neutrum adjektiv kongruerats korrekt 18 gånger av totalt 24 försök $18 / 24 = 0,75$ och predikativa neutrum adjektiv 34 gånger av totalt 54 försök $34 / 54 = 0,629$. Fast det producerades ca dubbelt så många försök att bilda predikativa neutrumadjektiv kan det konstateras att resultatet stämmer med processbarhetsteorin eftersom attributiv position ändå procentuellt behärskades bättre än predikativ position. Även Hammarberg (1996) och Glahn m.fl. (2001) observerade denna samma inlärningsordning av adjektivkongruens i attributiv neutrum singular och predikativ neutrum singular i sina studier.



Figur 7: Gruppens behärskningsgrad i attributiva och predikativa adjektiv i singular neutrumform.

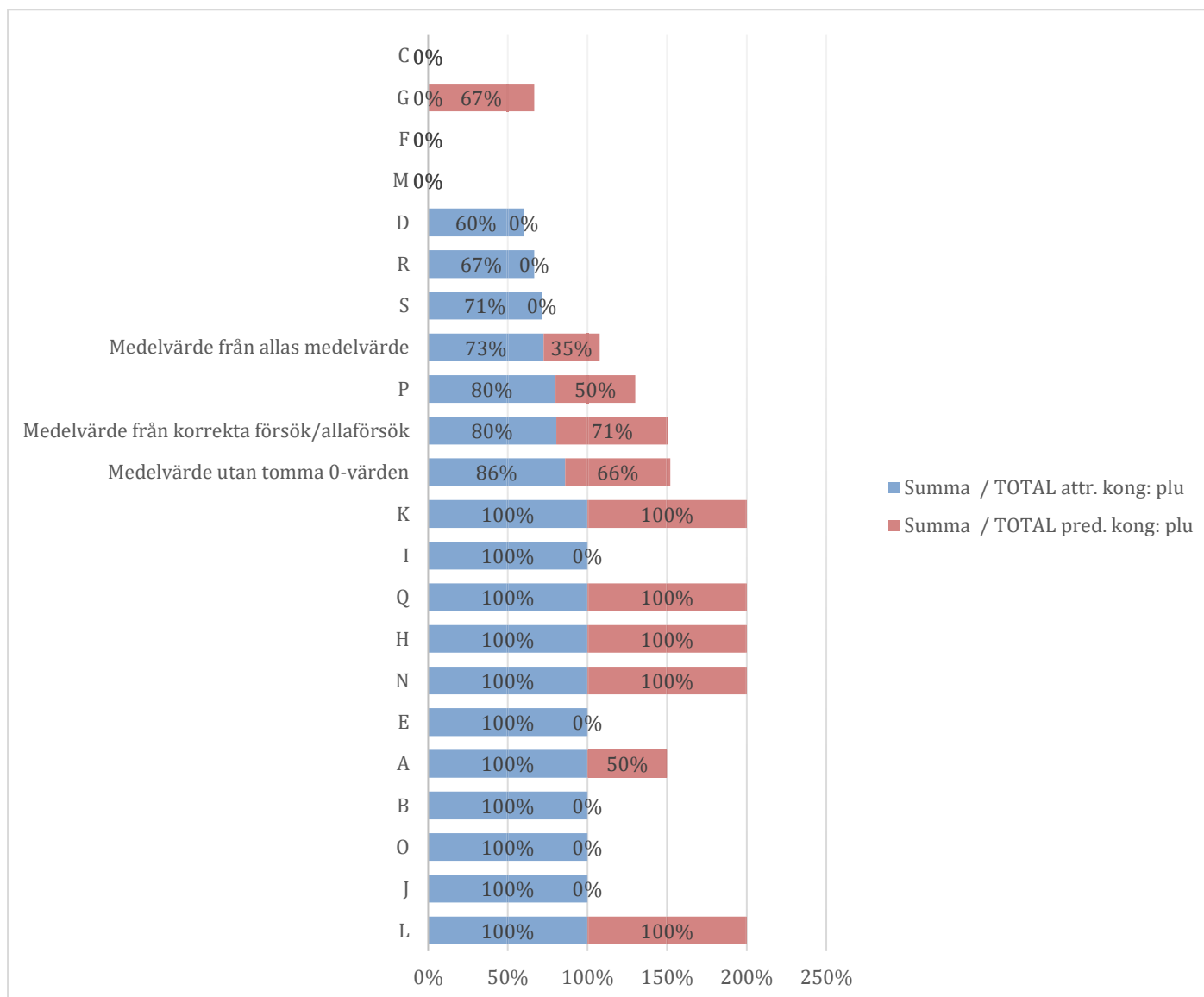


Figur 8: Gruppens behärskningsgrad i attributiva och predikativa adjektiv i pluralform.

Diagrammet i figur 8. ovan visar behärskningsgraden i pluralt kongruerade adjektiv i attributiv och predikativ position. Ett exempel på ett pluralt adjektiv i attributiv position är: *fina bilar* och ett exempel på ett pluralt adjektiv i predikativ position är: *bilarna är fina*. Den blåa stapeln representerar attributiv plural position och den röda stapeln representerar predikativ plural position. Procentuell behärskningsgrad visas på lodrät axel. Diagrammet visar att eleverna bättre behärskade attributiva adjektiv i plural än predikativa adjektiv i plural oberoende av medelvärdets beräkningssätt. Detta är också i linje med Hammarberg (1996) och Glahn m.fl. (2001) och processbarhetsteorin då attributiv position behärskades bättre än predikativ position.

Tidigare nämndes att kategorin av plurala adjektiv i predikativ position var minst producerad av elevgruppen. Då nio elever inte använde strukturen över huvud taget sänker dessa tomma 0-värden medelvärdet av allas medelvärde till 35 %. I diagrammet nedan (figur 9.) syns hur varje enskild elev lyckades med plurala adjektiv i både attributiv och predikativ position. Blå färg representerar attributiv och röd färg representerar predikativ position. Bokstäverna representerar eleverna. Vågrät axel visar behärskningsgraden. Här sticker informant G ut eftersom denne har fått 0 % i attributiva positionen men ändå lyckats 67 % med predikativa positionen vilket inte är i linje med processbarhetsteorin. Dock är det fråga om ett enstaka fall eftersom alla andra elever som har lyckats med predikativa positionen även har lyckats med attributiva positionen. Informant G sticker även ut i andra kategorier

och denne kan beskrivas ha använt en risktagande strategi vid skrivandet. I denna kategori har G gjort två inkorrekta försök att bilda adjektiv i attributiv plural position. I predikativ position har G bildat två korrekta av totalt tre försök att bilda strukturen. Det är alltså inte fråga om någon stor mängd strukturer.

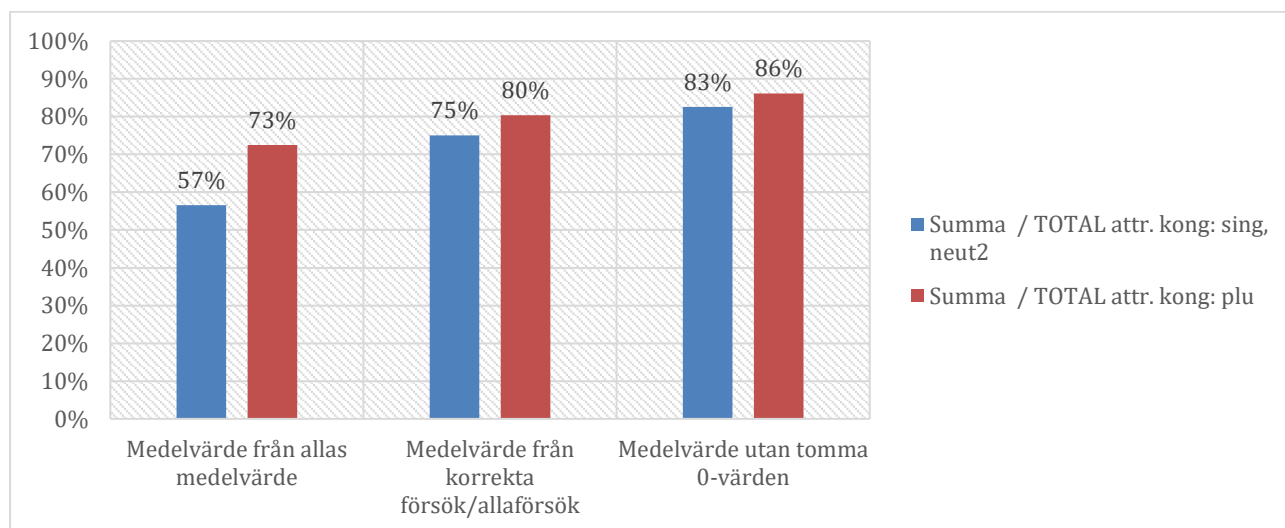


Figur 9: Elevernas behärskningsgrad i attributiva och predikativa adjektiv i pluralform.

4.5.2 Olika underkategorier i samma position

I detta avsnitt jämförs först adjektiv i neutrum singularform med adjektiv i pluralform inom attributiv position dvs. genusmarkerade adjektiv jämförs med numerusmarkerade adjektiv i positionen som representerar PT-nivå tre. Sedan jämförs adjektiv i neutrum singularform med adjektiv i pluralform inom predikativ position dvs. genusmarkerade adjektiv jämförs med numerusmarkerade adjektiv i positionen som representerar PT-nivå fyra.

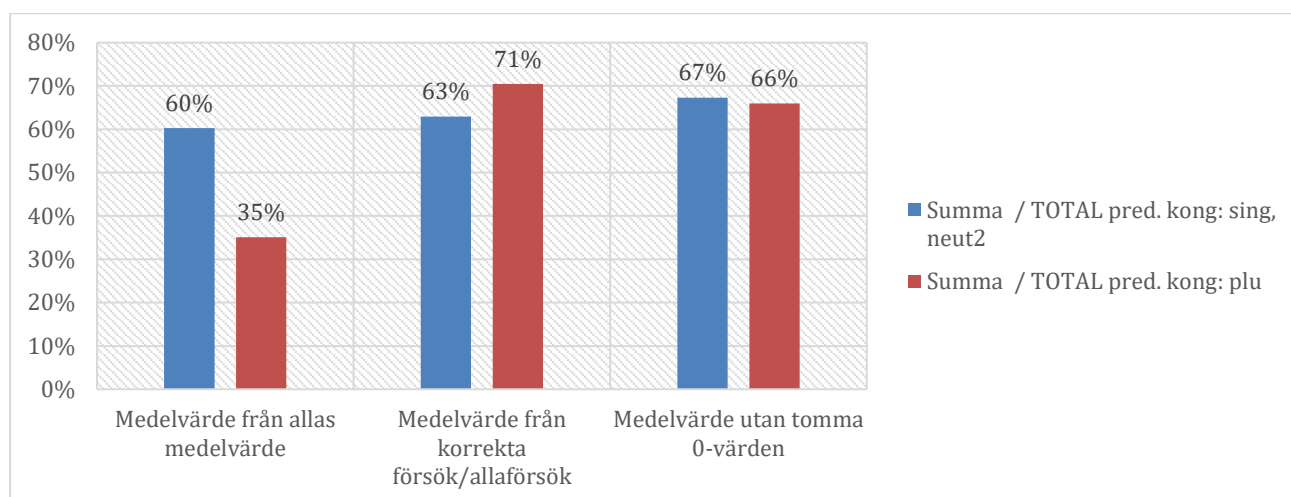
I diagrammet i figur 10. nedan jämförs adjektiv i attributiv singular neutrum (blå) och adjektiv i attributiv plural (röd). Behärskningsgraden visas på lodrät axel. Diagrammet visar att adjektiv i attributiv singular neutrum behärskades sämre än attributiva adjektiv i plural oberoende av medelvärdets beräkningssätt. Det vill säga att numerus behärskades bättre än genus i attributiv position. Resultatet var samma i Hammarberg (1996) och Glahn m.fl. (2001).



Figur 10: Gruppens behärskningsgrad i attributiva adjektiv i singular neutrumform och pluralform.

Diagrammet i figur 11. nedan jämför adjektiv i predikativ neutrum singular (blå) och predikativ plural (röd). Behärskningsgraden visas på lodrät axel. Till vänster i diagrammet visas medelvärdet av allas medelvärde. De nio elever som inte alls producerat plurala adjektiv i predikativ sänker här behärskningsgraden till 35 %. I singular neutrum hade bara två elever tomma 0-värden och medelvärdet blir 60 %. Till höger i diagrammet lämnas dessa tomma 0-värden ut från beräkningen, men ändå blir medelvärdet för neutrum singular 67 % och plural 66 %. Detta skulle vara precis motsatta resultat till Hammarberg (1996) och Glahn m.fl. (2001) eftersom plural -a dvs. numerus lärdes in före neutrum -t dvs. genus i deras

resultat. I mitten av diagrammet visas medelvärdet av korrekta försök jämfört med alla försök. Där har 12 försök blivit korrekta av totalt 17 försök att kongruera plurala adjektiv i predikativ: $12 / 17 = 0,705 = 71 \%$ och 34 försök har blivit korrekta av totalt 54 försök att bilda neutrum singular i predikativ: $34 / 54 = 0,629 = 63 \%$. Medelvärdet av korrekta försök delat med alla försök kan ändå tolkas starkast visa behärskningsgraden då det fokuserar på det faktiska producerandet av själva strukturen i fråga. Och med det beräkningssättet får även denna studie resultatet att numerus behärskades bättre än genus i både attributiv och predikativ position. Dock måste det konstateras här att det bör hållas i minnet att adjektiv i predikativ plural var ytterst lite använt av eleverna.

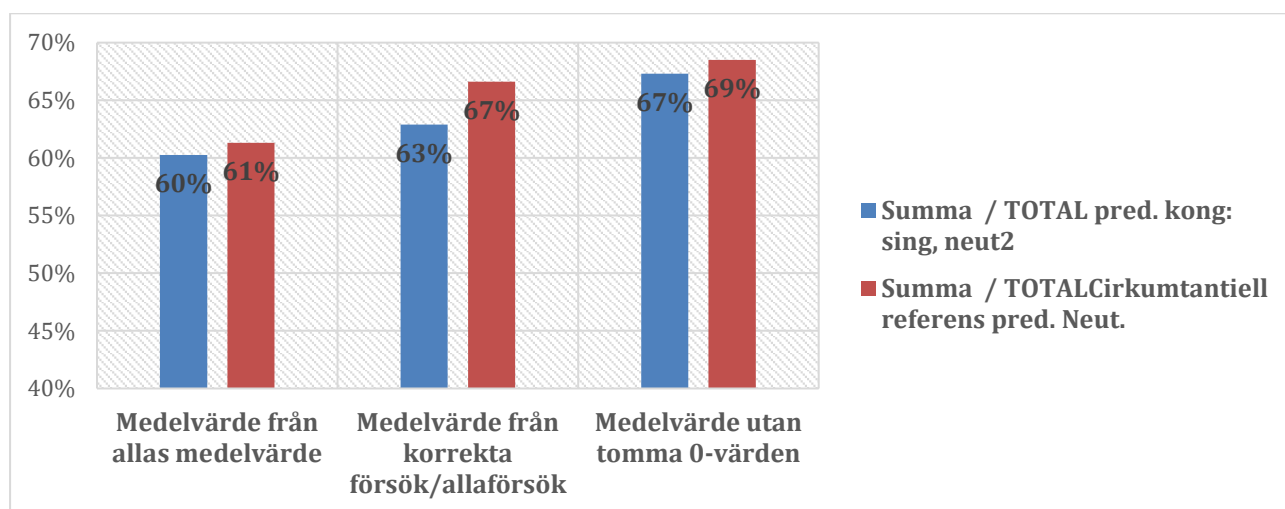


Figur 11: Gruppens behärskningsgrad i predikativa adjektiv i singular neutrumform och pluralform.

4.5.3 Direkt referens jämfört med cirkumstantiell referens

I detta avsnitt jämförs först underkategorier av predikativa adjektiv med varandra dvs. underkategorier i samma position som båda representerar PT-nivå fyra. Se figur 12. nedan där kategorin av adjektiv i predikativ singular neutrum (som består av adjektiv kongruerade i både direkt referens och cirkumstantiell referens) jämförs med den ena underkategorin, cirkumstantiell referens. Detta gjordes så här eftersom i äkta direkt referens producerades endast tre inkorrekta strukturer dvs. behärskningsgraden av direkt referens var 0 %. Med andra ord, för att jämföra direkt referens med cirkumstantiell referens tas de inkorrekta fallen i direkt referens bort från alla fall av predikativa adjektiv i neutrum singular.

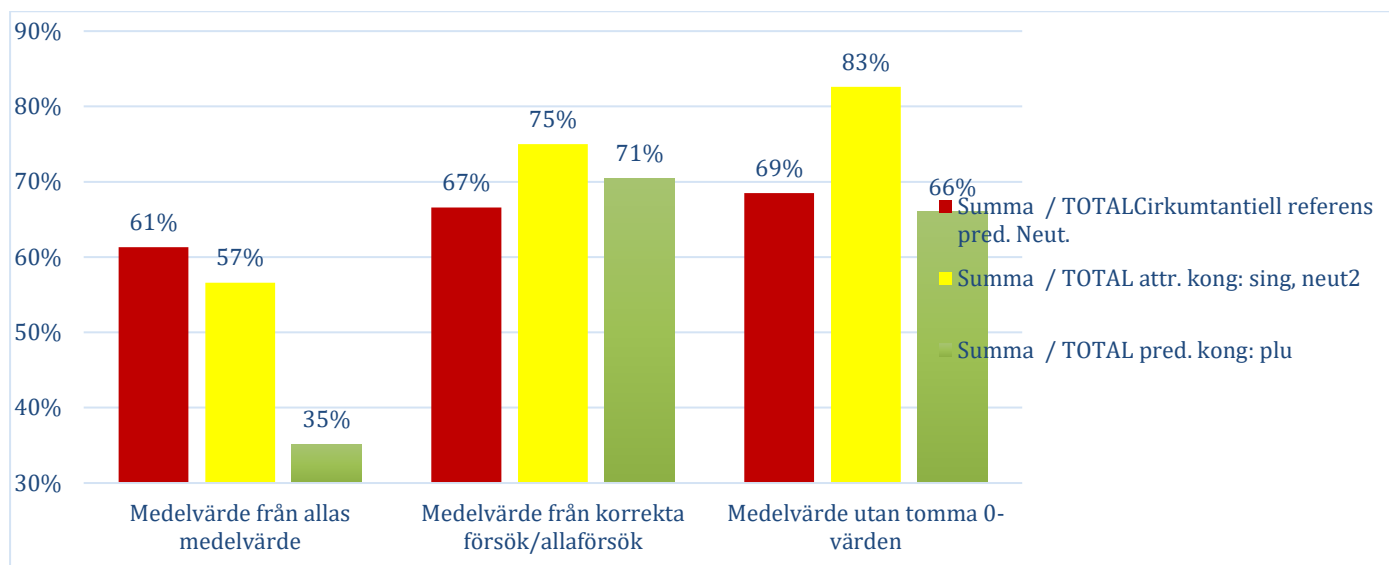
Sedan jämförs i figur 13. adjektiv i predikativ cirkumstantiell referens neutrum med adjektiv i attributiv singular neutrum dvs. genusmarkerade adjektiv jämförs med genusmarkerade adjektiv i de olika positionerna som representerar PT-nivå tre och PT-nivå fyra där ett beräkningssätt tyder på att PT-nivå fyra behärskades bättre än PT-nivå tre. Ytterligare tas kategorin av plurala adjektiv i predikativ med för att jämföra resultaten med Hammarberg (1996). Hammarbergs resultat var att cirkumstantiell referens i predikativ neutrum singular lärdes in före attributiv neutrum singular. Samt att cirkumstantiell referens i predikativ neutrum singular lärdes in före predikativ plural och sist av alla lärdes direkt referens i predikativ neutrum. (Hammarberg 1996:86)



Figur 12: Gruppens behärskningsgrad i predikativa adjektiv i singular neutrumform och predikativa adjektiv i singular neutrumform med cirkumstantiell referens.

Diagrammet i figur 12. ovan jämför adjektiv i predikativ singular neutrum (som består av både direkt referens och cirkumstantiell referens bland predikativa adjektiv) med adjektiv kongruerade i predikativ cirkumstantiell referens. Eftersom det i direkt referens endast förekom tre inkorrekta försök sänker dessa medelvärdet av adjektiv i predikativ singular neutrum en aning (blå stapel). På samma sätt höjs medelvärdet för cirkumstantiell referens (röd) eftersom dessa tre inkorrekta försök då lämnas ut från beräkningen av medelvärdena. När direkt referens jämfördes med cirkumstantiell referens i neutrum predikativ singular visar resultaten att äkta direkt referens knappast används av eleverna alls. Direkt referens fick tre inkorrekta försök $0 / 3 = 0$ (inte med i diagrammet) och cirkumstantiell referens predikativ 34 korrekta försök av totala 51 försök $34 / 51 = 0,666$ (den röda stapeln i mitten av diagrammet). Det betyder att i princip alla strukturer kategoriserade i predikativ neutrum singular var av typen cirkumstantiell referens då kategorin består av både fallen i cirkumstantiell referens

och direkt referens tillsammans ($34 / 54 = 0,629$ representeras av den blåa stapeln i mitten av diagrammet). De tre fallen som kategoriserades som direkt referens analyseras i avsnitt 3.2 Predikativ kongruens. **Hennes skinn(hud) är blek(t)(ljus)* **hennes blont hår är lång(t) och tjock(t)* **Men den(t) här ljuden(t) var så högljudd(tt)*.



Figur 13: Gruppens behärskningsgrad i predikativa adjektiv i singular neutrumform med cirkumstantiell referens, attributiva adjektiv i singular neutrumform, predikativa adjektiv i pluralform.

I diagrammet i figur 13. ovan jämförs olika adjektiv: predikativ neutrum singular cirkumstantiell referens (röd), attributiv neutrum singular (gul), predikativ plural (grön). Behärskningsgrad visas på lodrät axel. Processbarhetsteorins hypotes är att attributiv kongruens lärs in före predikativ kongruens. Hittills har jämförts samma underkategori i olika positioner t.ex. numerus med numerus mellan attributiv och predikativ position och då behärskades attributiv position bättre än predikativ position. Sedan jämfördes olika underkategorier i samma position t.ex. numerus med genus inom attributiv position och då behärskades numerus bättre än genus. Nu jämförs genusmarkerade adjektiv med genusmarkerade adjektiv i de olika positionerna som representerar PT-nivå tre och PT-nivå fyra dvs. adjektiv i predikativ cirkumstantiell referens neutrum jämförs med adjektiv i attributiv singular neutrum där ett beräkningssätt tyder på att PT-nivå fyra behärskades bättre än PT-nivå tre (medelvärde av allas medelvärde vänster i diagrammet). Ytterligare tas kategorin av plurala adjektiv i predikativ med för att jämföra resultaten med Hammarberg (1996). Hammarbergs resultat var att cirkumstantiell referens i predikativ lärdes in före attributiv neutrum singular. Samt att cirkumstantiell referens i neutrum predikativ lärdes in före predikativ plural och sist av alla lärdes neutrum predikativ med direkt referens.

(Hammarberg 1996:86) Dessa resultat skulle vara exakt samma som mina om medelvärdet från allas medelvärde räknas (vänster i diagrammet i figur 13.). Det bör observeras att direkt referens som lärdes in sist inte finns med i diagrammet då det endast förekom tre inkorrekta exemplar av kategorin i materialet. Om de tomma 0-värdena sedan lämnas ut från medelvärdets beräkning (höger i diagrammet) syns att, i linje med Hammarberg, plurala adjektiv i predikativ (grön 66 %) fortfarande behärskades sämre än cirkumstantiell referens i predikativ (69 %). Men här behärskades adjektiv i attributiv neutrumform (gul 83 %) bäst av alla kategorier. Till sist visar medelvärdet från korrekta försök delat med alla försök (mitten av diagrammet) direkt motsatta resultat jämfört med Hammarberg. Då fick cirkumstantiell referens behärskningsgraden $34 / 51 = 0,666$, attributiv neutrum behärskningsgraden $18 / 24 = 0,75$ och predikativ plural behärskningsgraden $12 / 17 = 0,705$. Sammanfattat visar två av de tre sätten att beräkna medelvärdet annorlunda resultat jämfört med vad Hammarberg fick i sin studie. Men även om sannolikheten finns att jag har tolkat något annorlunda än Hammarberg vid kategoriseringen av materialet så visar ändå ett av beräkningssätten likadana resultat som Hammarbergs.

Denna problematik studerades av Hammarberg (1996) då han upptäckte att processbarhetsteorin stämmer om man jämför samma kategori mellan attributiv position och predikativ position. Men när Hammarberg jämförde attributiv neutrumform med predikativ cirkumstantiell referens ser man att predikativkongruens i detta fall kommer före attributivkongruens. Enligt Hammarberg indikerar detta att processbarhetsteorin inte håller om kategori och olika användning av kategorin granskas. Dock formulerar Hammarberg sedan att processbarhetsteorin inte för tillfället tar hänsyn till inlärningsordningen av olika morfologiska kategorier eller olika användning av samma morfologiska kategori i samma position. Hammarbergs slutsats är att när det inte finns någon skillnad i kommunikativ betydelse mellan kategorier bestämmer konstituenternas processabilitet inlärningsordningen. Men när kategorierna har en skillnad i kommunikativ betydelse påverkar detta inlärningsordningen även över konstituentshierarkin. (Hammarberg 1996:86–87) För detta fenomen använder Hammarberg begreppet *the Principle of Perceived Communicative Value* (PCV) dvs. att inläraren troligtvis strävar efter att lära sig sådana element eller strukturer i målspråket som inläraren finner att ha betydelse för kommunikationen. Här finns grundtanken i bakgrunden att språkinlärare gör framsteg i processen för att de är medvetna om fördelen av att stärka sin kommunikativa kompetens. Hammarberg nämner år 1996 att fenomenet saknar ännu fullständigare utforskning och nämner även källor från 1984–85 och 1996 som också diskuterar fenomenet PCV.

(Hammarberg 1996:78) Som ovan redan nämndes var ett av Hammarbergs resultat även att i predikativ position lärs cirkumstantiell referens i neutrum in före pluralform och sist kommer direkt referens neutrum, vilket tyder på att cirkumstantiell referens i neutrum lärs in tidigt (Hammarberg 1996:87).

I en omfattande studie av Pienemann & Håkansson (1999) testades hur svenska språket sätter sig i processbarhetsteorins ramar. I studien går igenom tidpunktens viktigaste undersökningar som gjorts angående morfologisk och syntaktisk utveckling i svenskan. Även ovannämnda problematik i undersökningen av Hammarberg (1996) tas upp dvs. att kunskapen att kongruera adjektiv i predikativ cirkumstantiell referens neutrum förekommer före än kongruerandet av adjektiv i attributiv neutrumform. Först förklaras fenomenet och tilläggs att Källström har år 1990 definierat det följande: när subjektet i sig själv är för begränsat för att bli tolkat med en dubbel innebörd markerar det icke-kongruenta adjektivet subjektets situationsmässiga innebörd. Efter detta ges förklaringen att det icke lexikala neutrum -t inte kongruerar med någon annan lexikal enhet i denna kontext (predikativ). Enligt Pienemann och Håkansson är detta någorlunda i takt med processbarhetsteorin trots allt. (Pienemann & Håkansson 1999:413)

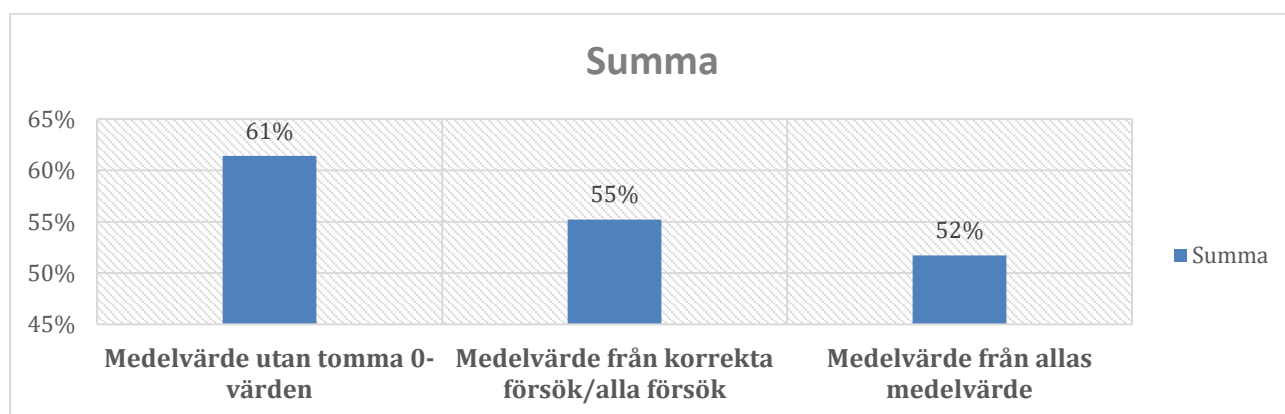
I studien som också nämndes tidigare som studerar skandinavisk (svenska, norska, danska) adjektivböjning av Glahn m.fl. 2001 där Hammarberg själv är en av skribenterna sammanfattas i en fotnot den ovan diskuterade "non-agreement" problematiken ytterligare. Glahn m.fl. konstaterar att denna cirkumstantiella referens i neutrum genus som förekommer i neutral kongruens egentligen är som distinktionen mellan singular och plural på ett begreppsligt sätt. Det konstateras även att denna användning av cirkumstantiell referens förekommer ofta i talspråk och som Hammarberg märkte 1996 lär sig inlärare av svenska denna typ av adjektiv böjning i predikativ position innan direkt referens neutrum form böjning. (Glahn et.al. 2001:415)

Dock finns även i senaste upplagan av Språkriktighetsboken ett helt kapitel om "Adjektiv med t-böjning som predikativ – Sill är gott" (Språkriktighetsboken 2016:251–255). Där konstateras att dessa neutrumböjningar som inte stämmer med den grammatiska kongruensen är fullt acceptabla uttryckssätt. Den grammatiska kongruensen vore ofta ogrammatisk och den speciella betydelsen vore annars krånglig att få fram. I några fall kan dock bägge böjningsformerna vara möjliga och ge samma betydelse och då handlar det

främst om particip former som till exempel, *förbjuden* och *tillåten*: "Diskriminering på grund av kön är förbjuden/förbjudet i USA." (Språkriktighetsboken 2016:255)

4.6 Bisatser på PT-nivå fem

Diagrammet i figur 14. nedan visar elevernas behärskningsgrad av bisatser som inkluderar en negation eller ett satsadverbial. För att få medelvärdet från allas medelvärde (höger i diagrammet) då endast tio av nitton elever producerade korrekta strukturer räknas summan av allas medelvärde delat på 19 elever: $9,833 / 19 = 0,517 = 52 \%$. Korrekta försök delat på alla försök (i mitten av diagrammet) blev $21 / 38 = 0,552 = 55 \%$. Och medelvärdet utan de tomma 0-värdena (vänster i diagrammet) blev $9,833 / 16 = 0,614 = 61 \%$.



Figur 14: Gruppens behärskningsgrad i bisatser som inkluderar negation eller satsadverbial.

I studien av Baten och Håkansson (2015) konstaterades att den svenska bisatsordföljden tillägnas enligt följande steg: först förekommer inte ordföljden Adv / Neg + V i bisatser över huvud taget, sedan förekommer ordföljden Adv / Neg + V med enstaka huvudverb t.ex. "*det är många barn som inte har ens en leksak*" och till sist förekommer ordföljden Adv / Neg + V med mer än ett verb dvs. modala hjälpverb t.ex. "*jag fick den som inte kan flyga*" (Baten & Håkansson 2015:537–538).

I mitt material fann jag totalt 231 bisatser var av 38 inkluderade antingen en negation eller ett satsadverbial och 193 bisatser var konstruerade utan satsadverbial. Av de 38 bisatserna med satsadverbial placerades satsadverbialet korrekt i 21 bisatser. Av dessa 21 bisatser var 10 konstruerade med ett huvudverb t.ex. "*När jag äntligen vaknar*" och 11 med både huvudverb och modalt hjälpverb t.ex. "*att jag också kan göra detsamma*". Dessa resultat

visar alltså inte att det skulle vara svårare att tillägna sig bisatser med modala hjälpverb än bisatser med endast ett huvudverb. Tvärtom bildades det en mer bisats med modalt hjälpverb än bisatser med endast ett huvudverb. Det handlar trots allt om så få informanter och lite material att resultatet inte kan generaliseras.

I tabell 8. nedan står alla de 21 korrekta bisatserna med negation eller satsadverbial. De blåa är konstruerade med ett modalt hjälpverb och de gröna är konstruerade med endast ett huvudverb.

Tabell 8: Bisatser med negation eller satsadverbial och med modalt hjälpverb (blå) eller med endast ett huvudverb (grön).

Om du bara vill lyssna på musiken eller njuta av stämningen. eftersom jag inte fick vara i fred. att de inte ska hjälpa med kostnader. så att jag inte längre skulle komma för sent till skolan (Första skulle jag kunna skärpa mina naglar), tänkte jag. att man inte borde sluta Qstock. som inte kunde prata
att Qstock aldrig ska läggas ner
att hon alltid ska vara min vän att jag också kan göra detsamma att man inte få(r) sluta av Qstock
att bara vara hemma med dem När jag äntligen vaknar När jag äntligen lugnar mig när det en gång per år blir buller? när jag alltid var hungrig att det inte finns längre är det så himla?? Jag menar att det inte är så himla. (att vi allt(a)/(id) är jättenära. om man inte har information (om) hur (man) borde äta och sådan(t) när Surgeon simulator inte gör du(dig) en kirurg.

5 SAMMANFATTANDE DISKUSSION

Syftet med avhandlingen var inte att direkt testa Pienemanns processbarhetsteori, utan att skapa resultat som är värt att jämföra med tidigare forskning och med själva processbarhetsteorin. Resultaten i min studie var i linje med både processbarhetsteorin och tidigare forskning. Följande forskningsfrågor formulerades för att granska uppsatserna med processbarhetsteorins synvinkel:

1. Vilken nivå har elevernas uppsatser enligt processbarhetsteorin?
2. Vad är behärskningsgraden i strukturerna som representerar processbarhetsteorins nivåer: tre, fyra och fem?
3. Hur stämmer resultaten överens med processbarhetsteorin?
4. Hur behärskar eleverna inversion i huvudsatser jämfört med predikativ adjektivkongruens i uppsatserna?
5. Hur behärskar eleverna kongruens i attributiv och predikativ position bland adjektiv, samt genus- och numeruskongruens i dessa positioner i uppsatserna?
6. Hur behärskar eleverna bisatser som inkluderar en negation eller satsadverbial i uppsatserna?

Materialet bestod av 54 uppsatser som var mellan 100 och 130 ord långa. Uppsatserna skrevs i klassrumsomgivning på en kurs i svenska som andraspråk av nitton gymnasieelever. Elevernas modersmål var finska, och svenska är ett språk som inte används regelbundet i den delen av Finland. Alltså är det frågan om formell andraspråksinlärning i klassrum. Eleverna fick använda ordböcker och internet, diskutera med varandra och läraren eller lärarpraktikanterna samt utnyttja textredigeringsprogrammets rättstavningsfunktioner under skrivandet. Denna aspekt gav goda möjligheter för elevernas språkinlärning, men på grund av detta kan inte resultaten tolkas som ett test om processbarhetsteorin stämmer eller inte. Av samma orsak kan inte resultaten tolkas som elevernas verkliga nivå av skriftliga kunskaper i svenska. Trots detta är det värt att jämföra och studera uppsatserna i processbarhetsteorins ramar.

Jag gick igenom varje uppsats och skrev upp alla exempel av de valda strukturerna i en Exceltabell. Det vill säga attributiva adjektiv (PT-nivå tre), predikativa adjektiv (PT-nivå fyra), inversion (PT-nivå fyra) och bisatser som inkluderar ett satsadverbial eller negation (PT-nivå fem). Utförligare beskrivning av PT dvs. processbarhetsteorin i avsnitt 2.4. Jag markerade

även om strukturerna var korrekta eller inkorrekta och vem som skrivit dem. Då kunde jag räkna ut hur många försök varje elev har gjort i varje kategori och hur många av dessa försök var korrekt. På det här sättet kunde varje elev få ett procentuellt medelvärde i varje kategori. Och eftersom kategorierna representerar de olika nivåerna i processbarhetsteorin kan detta medelvärde tänkas vara behärskningsgraden av PT-nivån i fråga. När varje elev hade fått en behärskningsgrad i varje PT-nivå kunde gruppens medelvärdiga nivå i PT-nivåerna räknas ut. Dessa medelvärden för hela gruppen kunde sedan användas för att få svar på forskningsfrågorna. Fördelen med denna metod var att eleverna fritt fick formulera sig i uppsatserna och använda sådant språk som var och en ansåg passa bäst. En nackdel var ändå att alla elever inte producerade strukturer i alla kategorier. Då kan man inte veta hur en elev i denna situation hade lyckats om denne blivit frågad att bilda en fattande struktur. Vid ett betydligt större material hade detta kanske inte påverkat resultaten men i denna studie har jag räknat medelvärdet på tre olika sätt för att ta i hänsyn problemet. För utförligare beskrivning av medelvärdenas beräkningssätt se avsnitt 4.2. En eventuell lösning skulle vara att använda ett material där alla kategorier hade blivit efterfrågade av informanterna, men det skulle ha slutit bort hela aspekten med fritt skrivna elevuppsatser i språkundervisningen.

Det finns olika teorier om hur människan lär sig ett nytt språk. Teorierna brukar delas in i psykolingvistiska och sociolingvistiska teorier. Psykolingvistiska teorier antar att språkinläringen är en inre process hos individen, och sociolingvistiska teorier antar att språket i första hand lärs in genom social interaktion. Forskning inom båda fälten pågår hela tiden men Järvinen menar att fokus har flyttats på senare år från individens inre processer till den sociala interaktionen som den antagna källan till inläring. (Järvinen 2014:68)

Vidare delas de psykolingvistiska teorierna i nativistiska och kognitiva teorier. Enligt nativistiska teorier är förmågan att lära sig språk en biologisk egenskap och individen lär sig omgivningens språk omedvetet med hjälp av denna egenskap. Kända nativistiska språkinläringsteorier är bland annat Chomskys teori om universell grammatik och Krashens monitorteori. Kognitiva teorier ser språkinläringen som en kognitiv inlärningsprocess som innehåller automatiserande och omedvetet lärande men ingen biologiskt försedd färdighet att tillägna språk. Exempel på kognitiva teorier är bland annat, konnektionism, där inläring jämförs med en stimulus som tar sig från en nervcell till nästa via synapser i ett konstgjort nervnätverk. (Järvinen 2014:68–76) Även processbarhetsteorin från Manfred Pienemann (1998) tillhör de kognitiva språkinläringsteorierna som har fått

relativt brett empiriskt stöd. Denna teori presenteras utförligare i avsnitt 2.4 Processbarhetsteorin PT. (Se även Pienemann & Håkansson 1999)

5.1 Slutsatser

I detta avsnitt sammanfattas hur avhandlingen besvarade forskningsfrågorna. PT-nivån räknades per elev utifrån deras tre uppsatser som de skrivit. Enligt processbarhetsteorin räcker redan en korrekt användning av en ny struktur för att PT-nivån kan sägas vara tillägnad. Då uppnår tio elever högsta nivå fem och nio elever uppnår nivå fyra. Medelvärdet hamnar på 4,53. Om kravet på minst två korrekta strukturer används uppnår endast fyra elever högsta nivå fem, fjorton elever nivå fyra och en elev uppnår nivå tre och medelvärdet hamnar på 4,16.

Som diagrammet på sida 53 i figur 4. visar så stödjer resultaten processbarhetsteorin med alla tre sätten att räkna medelvärdena. Medelvärdet från allas medelvärde visar att behärskningsgraden av PT-nivå tre var 86 %, behärskningsgraden av nivå fyra var 77 % och behärskningsgraden av nivå fem var 52 %. Trots att resultaten stödjer PT-teorin syns på flera ställen att ett mer omfattande material hade krävts för att få tydligare resultat.

Inversion i huvudsatser dvs. huvudsatser som börjar med icke-subjekt representerar nivå fyra i processbarhetsteorin likadant som predikativ kongruens. Därför ville jag reda ut hur behärskningsgraden av inversion förhåller sig jämfört med predikativ adjektivkongruens. Till exempel har Eklund Heinonen (2009:191) framgångsrikt inkluderat både predikativ adjektiv kongruens och inversion i huvudsatser som indikator för PT-nivå fyra i sin doktorsavhandling. Även i mitt material kunde inversion användas som indikator för PT-nivå fyra. Siffrorna för predikativa adjektiv var 108 korrekta försök av totalt 143 försök att kongruera predikativ adjektiv, vilket ger behärskningsgraden $0,755 = 76 \%$ och för inversion var de 119 korrekta försök av totalt 173 försök att bilda inversioner, vilket ger behärskningsgraden $0,687 = 69 \%$. Det betyder dock att totala förekomsten av inversion är större än predikativt kongruerande adjektiv som är medräknade i kategorin.

Som hypotes erbjuder processbarhetsteorin att det borde finnas mer korrekt producerade adjektiv i attributiv position än korrekt producerade adjektiv i predikativ position. Procentuellt stämmer detta i mitt material. Överraskande nog producerade eleverna sammanlagt 99

korrekta adjektiv av totalt 120 adjektiv i attributiv position, vilket ger behärskningsgraden $0,825 = 83 \%$. Samtidigt producerade eleverna 108 korrekta adjektiv av totalt 143 adjektiv i predikativ position, vilket ger behärskningsgraden $0,755 = 76 \%$. Det verkar alltså som om den predikativa positionen är vanligare än den attributiva positionen åtminstone hos dessa informanter, trots att strukturen tydligt kan sägas vara svårare att bilda.

Studien från Glahn m.fl. (2001) och studien från Hammarberg (1996) låter anta att det förekommer mer korrekt producerade strukturer med numeruskongruens av adjektiv än genuskongruens i både attributiv och predikativ position. Detta stämmer också procentuellt sett i mitt material och numerus behärskades bättre än genus. Men här är skillnaderna mellan den totala förekomsten av strukturerna ännu större än mellan huvudkategorierna attributiva adjektiv och predikativa adjektiv. I attributiv producerades numerus (dvs. plural) $33 / 41 = 0,804 = 80 \%$ och genus (dvs. singular neutrum) $18 / 24 = 0,75 = 75 \%$. I predikativ producerades numerus (dvs. plural) $12 / 17 = 0,705 = 71 \%$ och genus (dvs. singular neutrum) $34 / 54 = 0,629 = 63 \%$. I attributiv är alltså plural vanligare att bilda än singular neutrum men i predikativ är situationen den motsatta. Det är ändå svårt att säga om dessa skillnader helt enkelt beror på att materialet var för snävt eller inte. Trots allt stödjer resultaten både processbarhetsteorin och resultaten från Glahn m.fl. (2001) och Hammarberg (1996).

Placeringen av satsadverbialet i bisatser avslöjar om informanten uppnått högsta nivå fem i processbarhetsteorin (Håkansson 2004:158–159; Abrahamsson 2009:127), men även här erbjuds en inlärningsordning inom strukturen utpekad av processbarhetsteorin. Nämligen i en studie av Baten och Håkansson (2015) konstaterades att den svenska bisatsordföljden tillägnas enligt följande steg: först förekommer inte ordföljden Adv / Neg + V i bisatser över huvud taget, sedan förekommer ordföljden Adv / Neg + V med enstaka huvudverb t.ex. "*det är många barn som inte har ens en leksak*" och till sist förekommer ordföljden Adv / Neg + V med mer än ett verb dvs. modala hjälpverb t.ex. "*jag fick den som inte kan flyga*" (Baten & Håkansson 2015:537–538). Här visas ingen skillnad i mitt material då endast 21 bisatser i materialet innehöll en negation eller ett satsadverbial och av dem var 10 konstruerade med ett huvudverb t.ex. "*När jag äntligen vaknar*" och 11 med både huvudverb och modalt hjälpverb t.ex. "*att jag också kan göra detsamma*". Troligen var materialet för snävt för att få fram synligare skillnader.

Mina informanter är andraspråksinlärare i svenska. Eleverna skrev uppsatserna i klassrumsomgivning med hjälp av modern teknologi och lärarens kunskaper. Utgående från uppsatserna kunde sedan forskningsfrågorna besvaras på ett sätt som ger språklärare djupare förståelse om fenomenen runt inlärandet av de studerade strukturerna.

5.2 Fortsatt forskning

När jag tänker på möjligheter för fortsatt forskning till denna avhandling så skulle det vara väldigt intressant att använda betygsatta uppsatser från studentskrivningarna i svenska som andraspråk som material. Då hade betyget kunnat jämföras med PT-nivå och en forskningsfråga skulle kunna vara att reda ut om det finns någon korrelation med högre betyg och någon av strukturerna som hör till PT-nivåerna tre, fyra eller fem. Liknande frågeställning studerades av Eklund Heinonen (2009), Granfeldt och Ågren (2013) och Agebjörn (2019).

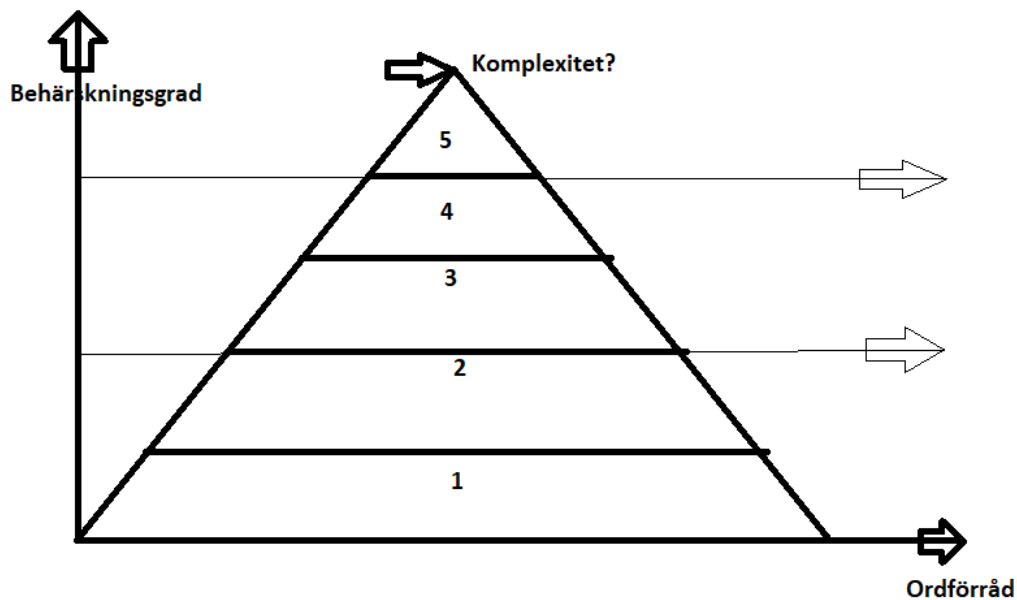
Enligt Abrahamsson och Bergman innebär ett komplext innehåll ofta en högre språklig komplexitet och ett mindre komplext innehåll ofta mindre komplext språk, men på grund av det kan det förväntas en högre språklig korrekthet. (Abrahamsson & Bergman 2005:37) Även tanken att mäta (andra)språkets komplexitet fascinerar mig och nedan resoneras hur procesbarhetsteorin skulle kunna utnyttjas i det här ändamålet.

De granskade strukturerna i avhandlingen är valda på grund av att de tillhör var sin nivå i PT och för att de har studerats i flera tidigare forskningar. PT-nivå och graden av automatisering av var och en av nivåerna intresserar mig. Jag undrar om man skulle kunna säga någonting om mätandet av den språkliga komplexiteten i texterna med hjälp av PT-nivå ett eller två. Som många andra kunskaper i livet kan allmänt konstateras att en bra grund ger bättre förutsättningar för krävande prestationer. I detta fall skulle PT-nivåerna ett och två kunna representera "grunden" och PT-nivå fem representera "krävande prestationer". Om, processbarhetsteorin ses som en pyramid kan bredden av botten-nivån (PT nivå ett och två) representera ordförrådet. Höjden av varje nivå skulle kunna presenteras av nivåernas behärskningsgrad. Bredden av varje nivå kan variera men de högre nivåerna är alltid mindre än de lägre eftersom de högre nivåernas strukturer i PT består av ordförrådet i den första nivån. Detta betyder att toppen nivån av pyramiden, PT nivå fem borde vara mindre än de tidigare nivåerna och storleken beror på storleken av de

tidigare nivåerna. Det vill säga att för att mäta komplexitet i språket så måste storleken av det använda ordförrådet inom nivåerna och behärskningsgraden av varje nivå analyseras.

Rent praktiskt skulle jag prova detta på följande sätt. Lexikon (PT-nivå ett) dvs. antalet olika ord i hela texten multiplicerat med det procentuella behärskandet av den svåraste strukturen från processbarhetsteorin som producerats (t.ex. PT-nivå fem; bisatser som inkluderar negation eller satsadverbial) ger nivån på språkprovets komplexitet. Om PT-nivån skulle vara fyra och behärskandet av nivån t.ex. 70 % och antalet olika ord skulle vara 50 så skulle beräkningen bli $50 \times 4,70 = 235$. Liknande om PT-nivån skulle vara fem och behärskningsgraden av nivån 70 % skulle beräkningen bli $50 \times 5,70 = 285$. PT-nivån presenteras alltså av siffran före decimaltecknet och procentuella behärskningsgraden av siffran efter decimaltecknet. Givetvis kräver detta en analys om hur det avgörs var gränsen mellan olika ord ligger, men kanske är det möjligt att hitta tillräckligt hållbara riktlinjer och med stort material skulle man möjligtvis kunna få åtminstone vägvisande resultat. Rent matematiskt är formeln för att räkna arean på en liksidig triangel bottenidans längd multiplicerat med höjden.

Jag utgår ifrån att komplexiteten kan vara oändligt "stor". Det är nog oftast ingen idé att sträva efter komplexitet i sig, utan istället bestämmer språkbrukarens ändamål nivån av det använda språkets komplexitet. Nedan en bild (se figur 15.) av hur jag skulle tänka mig komplexitetspyramiden. De extra sträcken vid nivå tre och fem är där för att markera gränsen till botten nivån (PT-nivå ett och två) och gränsen till toppen nivån (PT-nivå fem).



Figur 15: Förslag till att mäta komplexitet av ett språkprov.

För fortsatt forskning skulle det vara väldigt intressant att vidare utforska denna idé. Till exempel skulle man kunna använda betygsatta uppsatser från studentskrivningarna som material. Sedan skulle komplexitetsberäkningarna kunna jämföras med betygen som studentexamensnämnden har gett. Möjligtvis skulle man även kunna använda de uppsatser som utelämnades från denna studie för att få mer material per person. Men jag skulle föredra att materialet per informant skulle vara ca tio gånger större än i denna avhandling. När jag nu hade ca 300–400 ord per informant skulle det vara bra att ha ca 3000–4000 ord per informant vid den fortsatta undersökningen.

LITTERATURFÖRTECKNING

Material

Elevuppsatser: 54 stycken, insamlingstid: oktober och november år 2017.

Bevaras hos skribenten.

Övriga källor

Abrahamsson, N. 2009. Andraspråksinläring. Studentlitteratur. Lund:

Abrahamsson, T. & Bergman, P. 2005. Tankarna springer före: Att bedöma ett andraspråk i utveckling. HLS. Stockholm.

Agebjörn, A. 2019. Grammatical accuracy and complexity in a speaking proficiency test. I: Teachability and learnability across languages. red. av: Arntzen, R., Håkansson, G., Hjelde, A. & Kessler, J. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam. s. 137–159.

Alanen, R. 2000. Vygotsky, Van Lier ja kielenoppiminen: Sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. I: Kielikoulussa – kieli koulussa. red. av: Kalaja, P. & Nieminen, L. AFinLAn vuosikirja 2000 Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 58. Jyväskylä s. 95–120.

Baten, K. & Håkansson, G. 2015. The Development of Subordinate Clauses in German and Swedish as L2s: A Theoretical and Methodological Comparison. Studies in second language acquisition, 37(3), s. 517–547.

Dahlin, V. 2014. "OCH SEN LAGADE EN FINT SNÖGUBBE": En jämförande studie av inlärare i svenska som andraspråk och deras grammatiska kompetens på SFI-nivåerna B, C och D. [hämtat 2.11.2020]

<<http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A720774&dswid=-4939>>

Eklund Heinonen, M. 2009. Processbarhet på prov: Bedömning av muntlig språkfärdighet hos vuxna andraspråksinlärare. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet. Uppsala. ISSN 0083-4661, ISBN 978-91-506-2044-3.

Glahn, E., Håkansson, G., Hammarberg, B., Holmen, A., Hvenekilde, A. & Lund, K. 2001. Processability in Scandinavian second language acquisition. *Studies In Second Language Acquisition*, 23(3), s. 389–416. doi:10.1017/S0272263101003047

Granfeldt, J. & Ågren, M. 2013. Stages of Processability and Levels of Proficiency in the Common European Framework of Reference for Languages. The Case of L3 French. In Flyman-Mattsson, A. & Norrby, C. (Eds.), *Language Acquisition and Use in Multilingual Contexts. Theory and Practice* (Vol. Travaux de l'Institut de linguistique de Lund 52, pp. 28–38). Lund University.

Hammarberg, B. 1996. Examining the processability theory: The case of adjective agreement in L2 Swedish. *Eurosla* 6, s. 75–88.

Hammarberg, B. 2004. Teoretiska ramar för andraspråksforskning I: Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle. red. av: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. Studentlitteratur. Lund. s. 25–78

Håkansson, G. 2004. Utveckling och variation i svenska som andraspråk enligt processbarhetsteorin I: Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle. red. av: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. Studentlitteratur. Lund. s. 152–169.

Håkansson, G., Norrby, C. 2007. Processability Theory applied to written and spoken L2 Swedish. I: *Second Language Acquisition Research: Theory-Construction And Testing*. red. av: Mansouri, F, s. 81–94.

Källström, R. 1993. Kongruens i svenskan. *Acta Universitatis Gothoburgensis. Nordistica Gothoburgensia* 16. Göteborgs universitet.

Järvinen, H. 2014. Katsaus kielenoppimisen teorioihin I: Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. red. av: Lintunen & Pietilä. Gaudeamus. Helsinki. s. 68–88.

Lintunen, P. & Pietilä, P. 2014. Kielen oppiminen ja opettaminen I: Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. red. av: Lintunen & Pietilä. Helsinki: Gaudeamus. s. 11–25.

LOPS 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet [hämtat 11.3.2020]

<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf>

LOPS 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet [hämtat 2.7.2020]

<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf>

Luukka, M., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008.

Maailma muuttuu - mitä tekee koulu?: äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt

koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Norrby, C. & Håkansson, G. 2007. The interaction of complexity and grammatical processability: The case of Swedish as a foreign language. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 45(1), s. 45–68. doi:10.1515/IRAL.2007.002

POPS. 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [hämtat 11.3.2020]

<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf>

Pienemann, M., 2015. An Outline of Processability Theory and Its Relationship to Other Approaches to SLA. *Language Learning*, 65(1), s. 123–151. doi:10.1111/lang.12095

Pienemann, M. & Håkansson, G. 1999. A unified approach towards the development of Swedish as L2: a processability account. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(3), s. 383–420. <https://doi.org/10.1017/S02722263199003022>

SAG = Svenska Akademiens grammatik. 1999. Utg. av Ulf Teleman, Staffan Hellberg, Erik Andersson under medverkan av Lisa Christensen, Helena Hansson, Lena Lötmarker & Bo-A. Wendt. Volym 1,2,3 och 4. Stockholm: Norstedts Ordbok.

Språkriktighetsboken 2016. Andra upplaga. NE. Malmö.

SAOB = Svenska Akademiens ordbok

<Svenska.se> [hämtat 29.10.2020. s.v. kongruens.]

BILAGOR

Bilaga 1: Definitioner för grammatiska termer

Grammatiska begrepp som förekommer i arbetet. Definitionerna är hämtade i Svenska Akademiens grammatik (SAG 1999).

Genus, Alla substantiv har ett inneboende grammatiskt genus, utrum eller neutrum. Substantivets genus avgör bestämdhetssuffixets form i singularis och kontrollerar genusböjning i singularis av substantivets attribut samt av sådana predikativ som kongruensböjs med den nominalfras där substantivet är huvudord. Korrelatets genus avgör vidare valet mellan de anaforiska pronomenformerna den: det. Ungefär tre fjärdedelar av substantiven i svenska är utrala (dvs. har genus utrum) och resten är neutrala (dvs. har genus neutrum). Beräkningen är gjord på tidningsprosa. (SAG 1999:2:58–59)

Species, en böjningskategori hos substantiv, adjektiv, perfektparticip och vissa pronomen. Species omfattar obestämd form dvs. omarkerad form och bestämd form dvs. markerad form (med bestämdhetssuffix), t.ex. bil: bil-en, stor : stor-a. (SAG 1999:2:224)

Bestämd form är en böjningsform hos substantiv (bok-en, böcker-na), adjektiv (gaml-e, gaml-a) och vissa adjektiviskt böjda ord (andr-a, omskrivn-a). Den bestämda formen anger definit betydelse till motsats av obestämd form. (SAG 1999:1:157)

Obestämd form är en form av ett speciesböjligt ord där ordet saknar bestämdhetssuffix, dvs. inte står i bestämd form, t.ex. bok (jfr bok-en), röd (jfr röd-a). (SAG 1999:1:203)

Numerus är en böjningskategori hos substantiv, adjektiv, perfektparticip och vissa pronomen. Numerus anger antal och omfattar distinktionen mellan singularis och pluralis. Pluralis anges vanligen med suffix och betecknar normalt flertal, medan singularis är morfologiskt omarkerat. (SAG 1999:1:202)

Singularis är det numerus som prototypiskt betecknar ental. Singularis kontrasterar mot pluralis hos substantiv, adjektiv, perfektparticip och vissa pronomen. Singularis är inte morfologiskt markerad dvs. anges inte med något suffix. Böjningsformen används inte bara

för att ange ental utan också ofta när distinktionen mellan ental och flertal är irrelevant, t.ex. för dividuala substantiv: grädde, kärlek. (SAG 1999:2:223)

Pluralis är det numerus som prototypiskt betecknar flertal. Pluralböjning återfinns hos substantiv, adjektiv, perfektparticip och vissa pronomen. Pluralis markeras vanligen med suffix t.ex. -ar i bil-ar, -a i röd-a. (SAG 1999:1:209)

Predikatsled är det satsled som utgörs av finit verbfras och som tillsammans med subjekt bildar en finit sats. (SAG 1999:1:211)

Subjektet är ett nominalt led som tillsammans med en finit verbfras dvs. predikatsledet bildar en fullständig sats, t.ex. *Den nya sekreteraren* har hälsat på alla. Subjektet utgörs vanligen av en nominalfras, en nominal bisats eller en infinitivfras. Vilken typ av subjekt som är möjlig i en sats avgörs av satsens predikatsverb eller subjektspredikativ. (SAG 1999:4:30)

Objekt är en bunden nominal bestämning till verb eller adjektiv, t.ex. *dig* i *likna dig*, *lik dig*. Till skillnad från adverbial utgörs ett objekt aldrig av prepositionsfras. Till skillnad från nominalt subjektspredikativ refererar normalt inte ett objekt till samma referent som subjektet och behöver alltså inte vara semantiskt kongruent med detta i fråga om numerus. (SAG 1999:1:203)

Attribut, ett substantiv kan bestämmas av framförställda och efterställda attribut. De definitiva attributen tillsammans med bestämdhetsböjning hos bl.a. substantivet anger framför allt definithet, dvs. att lyssnaren skall kunna känna igen det som betecknas i talsituationen, i den värld som presenterats i texten eller i textens allmänna referensram. Till de definitiva attributen hör possessivattributen t.ex. *mina*, *Pers*. Kvantitetsattributen anger tillsammans med numerusböjning hos bl.a. substantivet antal och mängd. Nominalfrasens övriga led utgör dess deskriptiva kärna. Adjektivattribut, huvudord och efterställda attribut används framför allt för att beskriva referenten dvs. den eller det som talaren pekar ut med nominalfrasen så att lyssnaren kan känna igen den eller etablera en föreställning om den i sitt medvetande. Adjektivattributen utgörs av adjektiv, particip eller vissa typer av pronomen med eventuella bestämningar, t.ex. *tre andra ilsket gröna växter*, *den första nyligen moderniserade ubåten*, *min högra arm*. De efterställda attributen är av olika slag men vanligast är prepositionsfraser och relativa bisatser, t.ex. *flickan från Värmland*, *flickan som är från Värmland*. (SAG 1999:3:13–14)

Adjektivattribut är deskriptiva attribut som består av ett adjektiv, ett particip eller ett relationellt pronomen med eventuella bestämmningar. Adjektivattribut placeras omedelbart framför huvudordet, t.ex.: två *röda* bilar, två *andra* bilar, två *andra röda* bilar. (SAG 1999:1:149)

Predikationsbas syftar på den eller det som något utsäges om. Subjektets referent är t.ex. den finita verbfrasens predikationsbas. Nominalfrasens referent är predikationsbas för huvudordet och de andra deskriptiva leden i nominalfrasen. I *mormors nötta gafflar* är nominalfrasens referent predikationsbas för 'gafflar', 'nötta', 'mormors'. Subjektets referent kan dessutom vara predikationsbas för predikativ eller adverbial och för infinita verbfraser i satsen. På samma sätt kan ett objekts referent vara predikationsbas för infinita verbfraser, predikativ och adverbial i satsen. Uttrycket för predikationsbasen har ofta *kontrollrelation i förhållande till ord i det led som beskriver predikationsbasen (*kongruens, *reflexiv funktion). Jfr *nexusrelation. (SAG 1999:1:210–211)

Satskärna syftar på den inre satsen exklusive dess inledande subjunktion eller satsbas: *om* [subjunktion] *hon läser Kafka* [satskärna], *vilka böcker* [satsbas] *hon läser just nu* [satskärna], *vem* [satsbas] *har du träffat* [satskärna]. (SAG 1999:1:222)

Predikativet är prototypiskt ett led i verbfrasen som anger vad eller hurdan subjektets eller objektets referent (predikationsbasen) är eller blir:

Peter är *glad*. När blir du *klar*? [Predikationsbasen anges med subjektet.]

Han åt köttet *rått*. Brevet gjorde Peter *glad*. [Predikationsbasen anges med objektet.]

Predikativet kan ange en egenskap som predikationsbasen har, en klass som den tillhör eller en referent som den är identisk med:

Bilen är *7 meter lång*.

Det här är *en sorts snigel*.

Lars var i själva verket *Pers bror*.

Predikativet utgörs i typfallet av en adjektiv-, particip- eller nominalfras. Det kan också bestå av en preposition (för, till) eller en subjunktion (som) med en sådan fras som rektion.

Peter är {*konstig/förtrollad/ett troll*}.

De valde oss *till marskalkar*.

Hon höll oss *för mycket begåvade*.

Vi betraktade honom som {*genialisk/geni*}

Predikativet skiljer sig från andra led i verbfrasen framför allt genom att dess adjektiv-, particip- eller nominalfras kongruensböjs med det led som uttrycker predikationsbasen: adjektiv- och participfras kongruensböjs i genus och numerus, nominalfras i numerus.

Per satt *förtrollad* vid trädets fot.

Barnet satt *förtrollat* vid trädets fot.

Flickorna satt *förtrollade* vid trädets fot.

Vi har lådan *till stol*.

Vi har lådorna *till stolar*. (SAG 1999:3:326)

Satsled syftar på en fras i dess syntaktiska funktion, t.ex. subjekt, objekt, adverbial. (SAG 1999:2:222)

Fras syftar på en grammatisk konstruktion som inte är en sats och som definieras efter sin inre struktur och sin distribution. Fraser med huvudord benämns oftast efter huvudordet: adjektivfras, verbfras, participfras, adverbfras, prepositionsfras, subjunktionsfras. Nominalfras är en sammanfattande beteckning för framför allt fraser med substantiv, egennamn eller substantiviska pronomen som huvudord. Frasen kan bestå av två eller flera samordnade led, t.ex.: Väggen är röd, blå och grön. Frasen kan också bestå av ett huvudord och bestämningar till huvudordet, t.ex.: Den där tavlan är väldigt typisk för honom. Frasen kan ofta representeras av huvudordet ensamt som led i en större konstruktion, t.ex.: Tavlan är typisk. (SAG 1999:1:172)

Sats syftar på en konstruktion som består av subjekt (som kan saknas i vissa satstyper) och finit verbfras (predikatsled) samt optionellt vissa adverbial som hör till hela satsen. Flertalet satstyper har dessutom inledare (en satsbas eller en subjunktion). En sats med funktion som satsled i en annan sats kallas bisats (underordnad sats). En icke underordnad sats kallas huvudsats. (SAG 1999:2:221)

Satsbas syftar på led som inleder vissa typer av satser och som dels har satsledsfunktion (subjekt, objekt, adverbial osv.) i satsen och dels anger en betydelse som är specifik för den inledda satstypen. Huvudsatser med satsbas är framför allt de deklarativa och kvesitiva t.ex. : *Sekreteraren* har jag inte talat med. *Hur mycket* vet han?. Bisatser med satsbas är framför allt vissa interrogativa, relativa och generaliserande t.ex. : Jag undrar *hur mycket* han vet. Dessa är de personer *vilka* har inbjudits. *Hur mycket* han än vet så vet han inte allt). Jfr

subjunktion, som inleder en bisats men som inte har satsledsfunktion i bisatsens kärna. (SAG 1999:1:222) se även (SAG 1999:4:405)

En bisats är en syntaktiskt underordnad sats, dvs. en sats som är satsled i en annan sats. Den prototypiska bisatsen kännetecknas dessutom av följande strukturella egenskaper: den inleds med en subjunktion eller en satsbas och dess kärna är en af-sats, dvs. subjektet och mittfäلتs adverbialen föregår det finita verbet och hjälpverket har/hade kan utelämnas. Semantiskt utmärks den prototypiska bisatsen av att den uttrycker en proposition som inte ensam anger en språkhandling utan bara ett förhållande som talaren behöver hänvisa till för att kunna utföra en språkhandling, t.ex. påstå eller fråga. Vissa typer av bisatser fungerar främst som attribut i den överordnade satsen: Var har du boken som du köpte? Andra bisatstyper har främst nominal funktion i den överordnade satsen, t.ex. som subjekt (vanligen postponerat), som objekt eller som rektion: Det gläder mig att du ser så mycket friskare ut. Nu undrar många om hon är skadad. Vart skåpen har tagit vägen tycks ingen ha en aning om. En tredje grupp av bisatser fungerar i första hand som adverbial: Sten slutade på kursen eftersom den var för lätt för honom. Vad som än händer fortsätter tävlingarna. Nog tänker vi stanna så länge festivalen pågår. Han har betalat mer än han fick för det gamla för sitt nya hus i Sävedalen. (SAG 1999:4:462)

Rektion syftar på en nominal bestämning till en preposition, t.ex.: hos *mina systrar*, genom *att vända sig till regeringen*, trots *att kronan är stark*. Också en satskärna eller en fras som är konstruerad med en subjunktion kallas ibland för rektion till subjunktionen, t.ex.: fastän *han vände om*, än *sin bror*, ehuru *69 år gammal och invandrare*. (SAG 1999:1:217)

Bilaga 2: Formulär för tillåtelse att använda materialet i pro gradu-avhandlingen

Tutkimussuostumus

Suostun siihen, että 4.10.2017 - 3.11.2017 kurssilla X tuottamaani materiaalia voidaan käyttää seuraaviin tarkoituksiin:

- Opintojakson X Ainedidaktinen tutkimusseminaari tutkielman aineistona
- Kandintyössä tai Pro gradussa
- Muissa kielipedagogiikan tutkimuksissa, joita suoritetaan Oulun yliopistossa

Aineistoa voidaan esittää tieteellisissä konferensseissa ja julkaisuissa sekä opetuksen kehittämisessä. Aineistoa ei käytetä kaupallisiin tarkoituksiin. Julkaisuissa ja tieteellisissä esitelmissä aineistoa käsitellään osallistujien yksityisyyttä kunnioittaen siten, ettei tutkimukseen osallistujia voida tunnistaa. Tutkimusaineisto säilytetään kurssin opettajien (Valtteri Viitanen) hallussa niin kauan kuin tutkimukseen osallistajat tarvitsevat sitä.

Oulussa 4.10.2017

Osallistujan allekirjoitus ja nimen selvennys

Bilaga 3: Instruktioner för uppsatskrivandet

Otsikot 3 (yksi 100-130 sanan kirjoitelma (fiktiivinen))

- **Fiktiivisessä tekstissä** tyyli on vapaampi: voit valita millaista proosaa kirjoitat. Proosateksti on monesti hyvin kuvailevaa (paljon adjektiiveja, tunteita, ajatuksia yms.)

Fiktiivisen tekstin aiheita (aiheen voit myös keksiä kokonaan itse):

1. **En dag som hund/katt eller som något annat djur.**
2. **Fiktiivinen pätkä dekkarityyliin: voit hakea inspiraatiota ruotsalaisista kirjailijoista.**

Otsikot 4 (kaksi 100-130 sanan kirjoitelmaa argumentoiva ja kuvaileva)

- Kirjoita kaksi (100-130) sanan kirjoitelmaa tästä ryhmästä (1 argumentoiva, 1 kuvaileva)
- Lue ensin mitä kerrotaan argumentoivasta tekstilajista. Lue myös ohje kuvailevasta kirjoitelmasta.

Näihin seikkoihin sinun tulee kiinnittää huomiota.

- Mieliopidekirjoitelma rakentuu yleensä argumenttien eli väitteiden varaan.
- Joskus valmiita argumentteja annetaan ohjannassa, useimmiten niitä on löydettävä itse.
- Erityisen keskeisiä argumentit ovat silloin, jos tehtävänä on taivutella joku tai jotkut tekemään jotakin tai omaksumaan jokin näkemys. Silloin oma kanta on **perusteltava** havainnollisesti ja **uskottavasti tosiasioihin vedoten** sekä **pyrittävä kumoamaan mahdolliset vastaväitteet**.
- Otsikkokin saattaa sisältää jo väitteen, johon on otettava kantaa. Oma mieliopide on tultava esiin jo johdantokappaleessa.

Näin esität mieliopiteesi

Jag tycker/anser att...

Jag menar att...

Ä ena sidan tycker jag att... men å andra sidan kan det vara så att...

Kuvailevassa kirjoitelmassa huomioitavaa.

- Voit kuvailla esim. jotain esinettä, harrastustasi, työtä, jotain tapahtumaa, maisemaa tai henkilöä.
- Kuvailevassa tyyliässä sanastolla on tärkeä osuus.
 - Mieti ilmaisuvoimaisia sanoja.
 - Kuvaile yksityiskohtia ja vetoa kaikkiin aisteihin - koeta saada lukijasi näkemään, kuulemaan tai tuntemaan samoin kuin sinä tai se henkilö, jonka näkökulmasta asiaa lähestyt.
 - Käytä kuvailussa paljon adjektiiveja.
- Jos selostat jotain tapahtumaa tai tapahtumasarjaa esitystapasi on **kertova**
 - Varo, ettei tuloksena ole pelkkä mielenkiinnoton luettelo. Keskity pääasioihin ja kertoile niistä elävästi.
 - Tee kertomuksestasi vaikuttava välittämällä lukijalle tapahtumaan liittyviä omia vaikutelmiasi ja tuntemuksiasi, tai eläydy vastaavasti kuvaamasi henkilön kokemusmaailmaan.
 - Pidä huoli siitä, että **aikanäkökulmasi säilyy samana**. Jos alat kirjoittaa imperfektissä, älä hyppää välillä preesensiin!

Argumentoivan tekstin aiheita:

1. **Vertaile sekaruokavalion ja vegaaniruokavalion ilmastokuormituksia. (tietoa löytyy esim. <http://vegaaniliitto.fi/www/fi/tietoa/miksi-veganismi/ymparisto> Argumentoi kasvissyönnin puolesta.**
2. **Qstock ollaan lopettamassa meluhaittojen ja sotkun takia. Perustele puolesta tai vastaan.**

Kuvailevan tekstin aiheita:

1. En nära vän

- kerro kuka hän on
- minkä ikäinen ja näköinen hän on
- kerro hänen elämäntarinansa
- miksi hän on läheinen
- mitä teette yhdessä

2. Min familj

- keitä perheeseen kuuluu
- kuvaus perheenjäsenistä
- mitä teette yleensä yhdessä
- mikä perheessäsi on parasta

3. Min första bostad

Olet muuttamassa ensimmäiseen omaan asuntoon, tai olet jo muuttanut. Kerro seuraavat asiat:

- miksi haluat/halusit muuttaa
- miten vanhempasi suhtautuvat/suhtautuivat
- mihin haluaisit/halusit muuttaa
- muutatko/muutitko yksin vai jonkun kaverin kanssa
- millaiselle asuinalueelle halusit/haluat
- millainen asunto on
- miten sisustat/sisustit asunnon
- miten rahoitat/rahoitit elämisen